

2m11.2775.10

Université de Montréal

**Comparaison des interactions entre des enseignants  
québécois d'origine canadienne-française et leurs  
élèves d'origine haïtienne et canadienne-française**

par

**Frédérique Jeanty**

Département de psychopédagogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A.)  
en sciences de l'éducation  
option psychopédagogie

Décembre 1999

© Frédérique Jeanty, 1999



LB

5

U57

2000

V.028

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Comparaison des interactions entre des enseignants  
québécois d'origine canadienne-française et leurs élèves  
d'origine haïtienne et canadienne-française

Présenté par :

Frédérique Jeanty

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Président-rapporteur	Claude Lessard
Directrice de recherche	Janine Hohl
Membre du jury	Claudie Solar

## Sommaire

Les rares recherches qui se sont penchées sur la performance scolaire des élèves d'origine haïtienne au primaire font état d'une situation plutôt alarmante en ce qui concerne le taux d'échec de ces élèves. Nous voulions donc explorer la problématique très vaste de l'échec scolaire des élèves d'origine haïtienne et nous avons choisi de la traiter sous l'angle des interactions. Selon nous, la fréquence et la qualité des contacts qu'un élève entretient avec son enseignant peut peut-être avoir un impact sur son rendement scolaire.

Nous avons donc tenté, dans le cadre de ce mémoire, d'explorer un élément de l'environnement scolaire des élèves d'origine haïtienne, à savoir la qualité et la quantité des interactions que ces élèves ont avec leur enseignant d'origine canadienne-française. Nous voulions déterminer si la race ou l'origine ethnique des élèves d'origine haïtienne ainsi que leur sexe pouvaient avoir un impact sur les interactions qu'ils ont avec ces enseignants.

Afin d'analyser les interactions élèves d'origine haïtienne-enseignants d'origine canadienne-française, nous avons choisi un "pôle de comparaison": les interactions que ces mêmes enseignants avaient avec leurs élèves d'origine canadienne-française. Notre question de recherche était la suivante: existe-t-il des différences dans la quantité et la qualité des interactions qu'ont les enseignants blanc d'origine canadienne-française avec leurs élèves noirs d'origine haïtienne et leurs élèves blancs d'origine canadienne- française?

Afin de comparer les interactions que les enseignants avaient avec leurs élèves d'origine haïtienne ou canadienne -française, nous avons utilisé un outil quantitatif, une grille d'observation, qui nous permettait de coder chaque fois qu'un enseignant avait un contact verbal avec un élève concernant soit le contenu couvert en classe, soit le comportement. La grille nous permettait d'identifier l'ethnie, la race et le sexe des élèves désignés pour répondre aux questions. L'outil d'observation permettait aussi de coder la réaction des enseignantes en fonction des réponses des élèves ou de leur comportement. Il est à noter que nous avons observé les interactions entre trois enseignantes de sexe féminin et

d'origine canadienne-française et 59 élèves d'origine haïtienne ou canadienne-française de trois classes différentes, 15 fois en tout. Nous avons été en mesure de coder 551 observations qui ont servi de base à nos analyses.

La première constatation à laquelle nous sommes arrivées est que les enseignantes interagissaient de manière différente avec les élèves selon leur race ou leur ethnie et aussi selon leur sexe.

En deuxième lieu, nous avons observé que le traitement différentiel accordé aux élèves en fonction de leur race et de leur ethnie était à la fois favorable et défavorable en ce qui concerne les élèves d'origine haïtienne. En effet, les résultats de la recherche dans les trois classes révèlent que les enseignantes félicitaient beaucoup plus souvent les élèves d'origine haïtienne lorsque leurs réponses étaient justes. Cependant, lorsque les réponses de ces élèves étaient fausses, ils étaient plus souvent la cible de leurs critiques. L'analyse de la variable "sexe" démontre que ces résultats sont plus frappants dans le cas des garçons d'origine haïtienne.

Au niveau des interactions sur le comportement, nous avons remarqué que le groupe d'élèves d'origine haïtienne (particulièrement les garçons) a été la cible d'un nombre de commentaires négatifs très élevé.

Notre recherche ne permet pas de dire quels facteurs sont à l'origine de ces différences de traitement. Elle démontre toutefois que les enseignantes observées ont eu des réactions plus fortes à l'égard des élèves d'origine haïtienne: ce qui pourrait être le point de départ de nouvelles investigations.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Il est à noter que dans ce mémoire, le mot "enseignant" fait référence à la population enseignante en général. Par contre, lorsqu'il est question des enseignantes qui ont participé à cette recherche, nous utilisons le féminin, puisqu'elles étaient toutes des femmes.

# Table des matières

<b>Introduction</b>	1
<b>1 - Problématique générale</b>	7
1.1- Situation des Québécois d'origine haïtienne au Canada	7
1.2- Profil culturel de l'immigrant haïtien au Québec	9
1.3- Profil scolaire du jeune Québécois d'origine haïtienne	10
<b>2- Recension des écrits sur les interactions</b>	15
2.1- Études sur les interactions élèves-enseignants	22
2.1.1- Définition du concept d'interaction	22
2.1.2- Caractéristiques des élèves qui attirent les enseignants	23
2.2- Influence de la race sur les interactions élèves-enseignants	26
2.2.1- La rétroaction verbale des enseignants	27
2.2.2- L'opportunité de répondre en classe	28
2.2.3- Le concept de synchronisation culturelle	30
2.3- Les effets d'un traitement différentiel	32
2.3.1- Définition du processus des attentes des enseignants	33
2.4- Influence de la race au niveau des préférences et des attentes des enseignants	36
2.4.1- Perméabilité particulière des élèves noirs aux attentes des enseignants	44
2.5- Question de recherche	45

	v
<b>3- Cadre conceptuel</b>	<b>46</b>
3.1- Justification du choix du cadre conceptuel et pertinence éducationnelle de la recherche	46
3.2- Cadre conceptuel	49
<b>4- Méthodologie</b>	<b>59</b>
4.1- Echantillon	59
4.2- Séquences d'observation	60
4.3- Instrument d'observation	61
4.3.1- La grille d'observation	63
4.3.2- Les réponses de l'élève	64
4.3.3- La rétroaction verbale des enseignants	64
4.3.3.1- La rétroaction portant sur les réponses de l'élève	65
4.3.3.2- La rétroaction portant sur le comportement de l'élève	68
4.3.4- Autres éléments de la grille d'observation	68
4.4- Fiabilité du codage	69
4.5- Méthode de classification des données	69
4.6- Aspect qualitatif	70
<b>Présentation des résultats</b>	
<b>5- Mise en oeuvre de la recherche</b>	<b>71</b>
5.1- Problème éthique	71
5.2- Échantillon de recherche	72
5.3- L'instrument de recherche	76

	VI
<b>6- Analyse des résultats</b>	77
6.1- Analyse générale des interactions pour l'échantillon global	78
6.2- Analyse générale des interactions, par classe	79
6.3- Analyse des réponses et des rétroactions sur les réponses	83
6.3.1- Élèves appelés à répondre	84
6.3.2- Nature des réponses des élèves	86
6.3.3-Type de rétroaction suscitée par les réponses	89
6.4- Analyse des rétroactions sur le comportement	99
6.4.1- Analyse générale	99
6.4.2- Analyse par classe	102
6.5- Analyse qualitative: entrevues avec les enseignantes	107
<b>7- Réflexion sur les résultats de la recherche</b>	111
7.1- Hypothèses expliquant la nature et la fréquence des interactions des enseignantes avec les élèves d'origine haïtienne	111
7.2- Hypothèses expliquant la nature des réponses aux questions posées par les enseignantes	117
<b>Conclusion</b>	120
<b>Bibliographie</b>	127

## Liste des tableaux

<b>Tableau I</b> (Répartition des élèves de l'échantillon global selon l'ethnie et le sexe)	73
<b>Tableau II</b> (Répartition des élèves du sous-échantillon X selon l'ethnie et le sexe)	74
<b>Tableau III</b> (Répartition des élèves du sous-échantillon Y selon l'ethnie et le sexe)	74
<b>Tableau IV</b> (Répartition des élèves du sous-échantillon Z selon l'ethnie et le sexe)	75
<b>Tableau V</b> (Nombre d'interactions observées pour l'échantillon global)	79
<b>Tableau VI</b> (Nombre d'interactions observées pour le sous-échantillon X)	80
<b>Tableau VII</b> (Nombre d'interactions observées pour le sous-échantillon Y)	81
<b>Tableau VIII</b> (Nombre d'interactions observées pour le sous-échantillon Z)	82
<b>Tableau IX</b> (Nombre de réponses des élèves selon l'ethnie)	84
<b>Tableau X</b> (Nombre de réponses des élèves selon le sexe)	85
<b>Tableau XI</b> (Nombre de réponses des élèves selon le sexe et l'ethnie)	86
<b>Tableau XII</b> (Nature des réponses selon l'ethnie des élèves)	87
<b>Tableau XIII</b> (Nature des réponses selon le sexe des élèves)	88
<b>Tableau XIV</b> (Nature des réponses selon le sexe et l'ethnie)	89

<b>Tableau XV</b> (Rétroactions des enseignantes selon les réponses des élèves)	91
<b>Tableau XVI</b> (Rétroactions des enseignantes selon les réponses des élèves d'origine haïtienne)	92
<b>Tableau XVII</b> (Rétroactions des enseignantes selon les réponses des élèves d'origine canadienne-française)	93
<b>Tableau XVIII</b> (Rétroactions des enseignante selon les réponses des garçons)	94
<b>Tableau XIX</b> (Rétroactions des enseignantes selon les réponses des filles)	94
<b>Tableau XX</b> (Rétroactions des enseignantes selon les réponses des filles d'origine haïtienne)	96
<b>Tableau XXI</b> (Rétroactions des enseignantes selon les réponses des filles d'origine canadienne-française)	96
<b>Tableau XXII</b> (Rétroactions des enseignantes selon les réponses des garçons d'origine haïtienne)	97
<b>Tableau XXIII</b> (Rétroactions des enseignantes selon les réponses des garçons d'origine canadienne-française)	98
<b>Tableau XXIV</b> (Rétroactions négatives sur le comportement selon l'ethnie et le sexe, échantillon global)	100
<b>Tableau XXV</b> (Rétroactions négatives sur le comportement selon l'ethnie et le sexe, classe de X)	103
<b>Tableau XXVI</b> (Rétroactions négatives sur le comportement selon l'ethnie et le sexe, classe de Y)	105
<b>Tableau XXVII</b> (Rétroactions négatives sur le comportement selon l'ethnie et le sexe, classe de Z)	107

## Liste des figures

Tableau 1.1 (Experimental Studies, Non-Classroom)	41
Tableau 1.2 (Teacher Perceptions and Attitudes)	42
Tableau 1.3 (Teacher Perceptions and Attitudes)	43
Modèle sur le rendement académique des élèves des élèves noirs (Irvine, 1991)	54

## Liste des sigles et abréviations

C-F: D'origine canadienne-française

H: D'origine haïtienne

B: De race blanche

N: De race noire

G: Garçon(s)

F: Fille(s)

Je dédie ce mémoire à Christian, Emmanuelle et Jérémie.

Je remercie Janine Hohl, ma directrice de recherche, pour sa patience, son professionnalisme et son dévouement, ainsi que les enseignantes qui ont collaboré à cette recherche.

Je tiens tout particulièrement à remercier Christian Alcindor de m'avoir épaulée inconditionnellement tout au long de ce projet.

## **Introduction**

La performance scolaire des jeunes Québécois est un sujet qui est au coeur des préoccupations de notre système éducatif et plusieurs chercheurs tentent d'analyser le problème de l'échec scolaire sous différents angles. Certains d'entre eux se penchent de manière plus spécifique sur la performance scolaire des jeunes issus de groupes ethnoculturels autres que le groupe majoritaire d'origine canadienne-française.

L'analyse des résultats scolaires démontre que la performance des élèves varie selon leur origine ethnique. Les Québécois d'ascendance haïtienne, par exemple, compteraient parmi ceux dont le rendement académique est nettement moindre que celui de la moyenne des élèves (Berthelot, 1990). Il est donc pertinent de se pencher sur cette problématique jusqu'ici relativement peu explorée.

Bien que la clientèle haïtienne représente aujourd'hui une proportion non négligeable de la clientèle immigrante totale du système scolaire montréalais, l'intégration des élèves d'origine haïtienne dans les écoles reste tout de même un phénomène relativement récent. Les intervenants du milieu scolaire ont dû faire face de manière assez rapide à une problématique d'intégration d'élèves dont certains traits culturels et sociaux leur étaient presque inconnus.

Si l'on se penche sur les résultats scolaires des écoliers québécois d'origine haïtienne, l'on peut difficilement s'empêcher de constater que le bilan de cette intégration est loin d'être reluisant, du moins au niveau du rendement académique de ces élèves (Pierre-Jacques, 1984; Conseil des Communauté Culturelles et de l'Immigration, 1991). En effet, dès le primaire,

les jeunes élèves d'origine haïtienne ont plus de problèmes scolaires que la moyenne des élèves en général.

Puisque l'école primaire est le lieu où l'élève développe sa première relation avec l'apprentissage dans un contexte formel, il est pertinent d'affirmer que si cette relation est réussie dès le départ, l'élève détiendra plus de bases pour réussir dans son cheminement scolaire futur. À l'inverse, si le décrochage "psychologique" commence dès le primaire (Hohl, 1985; 1996), il est pertinent de croire qu'un tel taux d'échec au primaire laisse déjà entrevoir pour ces jeunes élèves d'origine haïtienne un avenir scolaire pour le moins chaotique qui risque même de se solder par un échec et un abandon précoce (Conseil des Communauté Culturelles et de l'Immigration, 1991).

Mais cet échec des jeunes n'est-il pas aussi l'échec du système scolaire, d'un système qui n'a pas su s'adapter aux besoins spécifiques d'une partie significative de sa clientèle? Il démontre à tout le moins la nécessité d'analyser la problématique et d'y trouver des solutions. Nous nous proposons, dans le cadre de cette recherche, d'explorer un élément qui peut contribuer à la réussite ou à l'échec scolaire des jeunes d'origine haïtienne. Nous savons bien, cependant, que tenter de cerner la question de l'échec scolaire, c'est inévitablement entrer dans un univers complexe et multidimensionnel où différents facteurs interagissent. De manière générale, les chercheurs s'entendent pour dire qu'il existe trois types de facteurs principaux qui peuvent expliquer l'échec scolaire (Goupil, 1990):

1- Les facteurs liés à l'enfant. On relève d'abord les problèmes physiques d'ordre neurologique, auditif ou visuel. L'état physique de l'enfant (manque de sommeil, faim ...) peut aussi avoir une influence sur ses apprentissages. On ajoute l'état psychologique ou affectif de l'enfant, de

même que son développement cognitif, qui constituent aussi des facteurs qui peuvent influencer la performance scolaire.

2- Les facteurs liés à l'environnement familial et social, c'est-à-dire le niveau socio-économique des familles qui est un facteur prédictif de l'échec scolaire d'une grande importance.

3- Les facteurs liés à l'environnement scolaire, c'est-à-dire certains éléments reliés à la dynamique de classe, les conditions d'enseignement, la culture institutionnelle de l'établissement et certains effets de système tel qu'un curriculum scolaire homogène peuvent influencer le rendement scolaire.

De plus en plus, les chercheurs s'entendent pour dire que les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire ont souvent des causes multiples et leurs théories explicatives sont souvent fondées sur une perspective interactionniste (Goupil, 1990) soutenant que différents facteurs interagissent dans la dynamique du rendement scolaire. Essayer d'analyser cette dynamique dans un contexte pluriethnique ajoute à la complexité des explications que l'on peut apporter au phénomène. La diversification grandissante de la clientèle scolaire (Berthelot, 1990) amène inévitablement la diversification ou la complexification des trois types de facteurs qui influencent l'échec scolaire. L'immigration au Québec n'est pas un phénomène récent, mais les origines ethniques des immigrants sont plus diversifiées, les langues maternelles se multiplient, les religions se diversifient et les cultures s'entrechoquent. Nous nous retrouvons donc dans un univers de recherches potentielles très vaste et nombre de questions nous viennent à l'esprit.

Devant la multitude de recherches possibles, nous avons choisi de limiter notre mémoire à un élément important de l'environnement scolaire

des élèves d'origine haïtienne, à savoir l'analyse de leurs interactions avec leur enseignant d'origine canadienne-française afin de voir le type et la fréquence de contact qu'ils entretiennent avec ces derniers. Nous pensons, comme les membres du Conseil Supérieur de l'Éducation le mentionnent dans leur avis contre l'abandon au secondaire (1996, p 25), que "le nombre et la qualité des interactions entre élèves et enseignants constituent un élément à examiner face à un élève qui risque d'échouer".

L'une des questions qui nous préoccupe donc et qui concerne directement la clientèle haïtienne est de savoir si les variables "race" et origine ethnique sont des facteurs qui influencent les interactions élèves-enseignant. Bien que le concept de race soit remis en question au niveau biologique et anthropologique, il existe tout de même comme réalité sociologique. S'il est vrai que tous les Noirs ne sont pas des Haïtiens, il est aussi vrai que d'un point de vue "sociologique", la très grande majorité des Québécois d'origine haïtienne sont perçus au Québec comme étant de race noire.

Dans ce mémoire, nous ne tenterons pas d'isoler la question de la race de celle de l'ethnicité; d'abord pour des raisons méthodologiques: isoler un facteur racial lié strictement au phénotype d'un facteur ethnique incluant la perception de différences culturelles demanderait un dispositif de recherche beaucoup plus complexe. D'autre part, nous nous intéressons au traitement différentiel des élèves d'origine haïtienne et canadienne-française. Si une différence de traitement existe, il y a tout lieu de penser qu'elle est fondée, chez les enseignants, sur une perception syncrétique englobant autant les particularités physiques de l'élève (donc son phénotype) que ses caractéristiques culturelles (liées à son mode de socialisation familiale). Ce qui nous intéresse n'est pas tant de distinguer les

unes des autres que de montrer, le cas échéant, que les enseignants ont des interactions différentes avec les élèves d'origine haïtienne et ceux d'origine canadienne-française. Par ailleurs, nous pensons que si la recherche révélait des différences de traitement qui pointent vers des attitudes raciales, voire racistes, il serait plausible de penser qu'il ne s'agirait pas alors de racisme "traditionnel" (basé sur l'affirmation d'une infériorité d'une "race" par rapport à une autre) mais plutôt de sa forme plus contemporaine (Wieviorka, 1991) essentiellement marquée par un recours à des différences ethniques pour fonder des hiérarchies ou produire de l'exclusion (Wieviorka, 1991). Nous recourrons parfois à la forme race-ethnie ou race-origine ethnique pour référer à cette réalité composite liant une différence de phénotype et des différences ethno-culturelles.

Nous tenterons donc de déterminer si les variables race/origine ethnique ont un impact sur les interactions élèves-enseignant parce qu'il pourrait exister un lien entre les interactions enseignant-élèves et la performance scolaire des élèves d'origine haïtienne. Nous effectuerons une analyse descriptive des interactions entre des enseignants et leurs élèves d'origine canadienne-française et haïtienne afin de déterminer si elles sont différentes au niveau de leur qualité et/ou de leur fréquence. Si notre recherche devait révéler une différence entre les interactions enseignant-élèves d'origine haïtienne et les interactions enseignant-élèves d'origine canadienne-française, il serait justifié de se demander si cela est un des facteurs favorisant l'échec scolaire des élèves d'origine haïtienne.

Néanmoins, il ne sera pas du domaine de ce mémoire de déterminer les causes des phénomènes que nous observerons. Notre but ne sera pas non plus de démontrer l'impact des interactions enseignant-élèves sur la performance scolaire des élèves d'origine haïtienne. Bien qu'il

soit possible qu'il y ait un lien de cause à effet entre la performance en classe et la fréquence et la nature d'interactions avec le professeur, il n'est pas du domaine de ce travail de démontrer ce lien. Nous nous limiterons à comparer les interactions d'enseignants avec leurs élèves d'origine haïtienne et canadienne-française.

## **1- Problématique générale**

### **1.1- Situation des Québécois d'origine haïtienne au Canada**

La première vague d'immigration haïtienne au Canada date des années 60. Elle est constituée d'une immigration jeune et scolarisée, en grande partie des professionnels (médecins, enseignants...) qui fuient le régime dictatorial et répressif des Duvalier (Louis, 1988). Il s'opère alors, en Haïti, un mouvement migratoire qu'on qualifiera de véritable fuite des cerveaux puisque le pays perdra une très grande partie de son intelligentsia. À titre d'exemple, à la fin des années 60, on compte plus de médecins d'origine haïtienne au Québec qu'en Haïti.

Cette première vague d'immigration issue de l'élite intellectuelle haïtienne maîtrise bien le français, a souvent été scolarisée en Europe et arrive au moment où des besoins en main-d'oeuvre qualifiée se font sentir, ce qui réduit de manière significative les problèmes d'adaptation qu'elle est susceptible de rencontrer. Cet exode se prolongera jusqu'au début des années 70.

À partir des années 70 cependant, le portrait de l'immigration en provenance d'Haïti change. Deux éléments majeurs marquent l'évolution de ce flux migratoire: l'augmentation considérable du nombre d'immigrants et la modification du profil du nouvel immigrant haïtien (Louis, 1988). Depuis le début des années 70, deux nouvelles vagues d'immigrants haïtiens arrivent au Canada: une durant les années 70 et l'autre durant les années 80.

La vague d'immigration des années 70 est composée massivement d'ouvriers non spécialisés répondant à une forte demande de travail non qualifié. Le nombre d'Haïtiens passe alors de 3 790 en 1970 à 28 850 en 1981 (Piché et al, 1983). Les immigrants sont d'origine rurale, ils sont généralement créolophones et, la plupart du temps, très peu scolarisés

sinon analphabètes (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1981). Ils arrivent souvent au Québec avec un statut de réfugiés contrairement aux Haïtiens de la première vague qui arrivaient avec le statut d'indépendants.

La troisième et dernière vague d'immigration date du début des années 80. Elle possède les mêmes caractéristiques socio-économiques que la deuxième à la différence près qu'elle entre au Canada avec un statut de parrainé ou au titre de la réunification familiale.

Selon les données du recensement de 1991, la population haïtienne est au nombre de 37 210 au Québec et 34 970 de ses membres habitent la région métropolitaine de Montréal. Elle est composée de 20 850 femmes et de 16 360 hommes. L'on retrouve à l'intérieur de la communauté haïtienne une très forte proportion de jeune âgés entre 0 et 24 ans.

Il y a une bipolarisation au niveau de la situation socio-économique des immigrants d'origine haïtienne (Berthelot, 1990). L'on retrouve à l'intérieur de la communauté haïtienne des gens très qualifiés, occupant de bons emplois mais, à l'opposé, des personnes très peu scolarisées, sans emploi (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1995). Les conditions socio-économiques difficiles dans lesquelles vit une partie de cette couche d'immigrants ne facilitent guère son intégration (Louis, 1988). En effet, la majeure partie des immigrants des vingt dernières années se retrouve dans des secteurs de travail où les salaires sont bas et les conditions de travail précaires (manufactures, taxis). Le taux de chômage est alarmant, il atteint 47,6% chez les jeunes comparativement à 21,6% pour l'ensemble des jeunes à Montréal (Statistiques Canada, 1986). Le taux de monoparentalité féminine est, lui aussi, très élevé. Il s'élevait à 36,4%, selon les données du dernier recensement (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1995).

## **1.2- Profil culturel de l'immigrant haïtien au Québec**

Il est évident que dresser un portrait de la culture haïtienne est un exercice délicat puisqu'il existe des différences à la fois individuelles et de groupe parfois très importantes chez un ensemble de personnes de la même origine. Dans le cas des Haïtiens, cette réalité est d'autant plus vraie que la notion de classe sociale est très présente au niveau de certains comportements culturels. La culture haïtienne a certes beaucoup de racines africaines mais elle porte aussi des traces bien manifestes de la colonisation française. Bien qu'il serait possible de distinguer la culture des Haïtiens de milieu socio-économique aisé de celle des Haïtiens de milieu socio-économique faible, précisons que la majeure partie des élèves d'origine haïtienne dans le système scolaire public québécois proviennent d'un milieu socio-économique plutôt faible et que nous nous intéressons, dans le cadre de ce mémoire, à cette clientèle de manière plus spécifique.

Très peu de chercheurs ont donc tenté de dresser un portrait de la famille haïtienne. Maugile (1997) mentionne que la famille haïtienne est de type élargi, c'est-à-dire qu'elle inclut, outre les parents, les grands-parents, les oncles, les tantes, les voisins proches et les amis de longue date. Il peut arriver que plusieurs de ces membres se retrouvent sous le même toit. Par ailleurs, la chercheuse mentionne que les décisions importantes font souvent l'objet de consultation et de concertation de la part du groupe familial ce qui diffère des notions d'intimité, d'autonomie et d'indépendance qui prévalent dans le milieu d'accueil.

La structure de la famille d'origine haïtienne est à la fois patriarcale et matriarcale. Le père assume le rôle de pourvoyeur et de figure d'autorité lorsqu'il est présent alors que la mère est responsable des tâches

inhérentes à l'éducation des enfants dans la routine quotidienne. L'autorité parentale est très importante dans l'éducation des enfants et elle peut aussi être exercée par les aînés et les adultes responsables du voisinage. Le recours à la punition corporelle est assez fréquent mais il est loin d'être synonyme de rejet affectif dans la plupart des cas, bien au contraire (Dieudonné, 1996).

Les manifestations d'affection entre parent-enfant sont relativement rares en public lorsque les enfants ne sont plus des bébés. Par ailleurs, l'enfant doit apprendre à ne pas déranger les conversations d'adulte et il y a une hiérarchisation assez marquée dans les rapports d'adulte à enfant (Dieudonné, 1996).

### **1.3- Profil scolaire du jeune Québécois d'origine haïtienne**

En même temps que l'on assiste à une montée en flèche du nombre d'élèves haïtiens dans les écoles québécoises à partir des années 73, provenant en majorité de milieux ruraux défavorisés, on commence à dénoter des difficultés d'adaptation chez ces jeunes écoliers (Pierre-Jacques, 1984). Il semblerait que les enfants des immigrants de la première vague aient eu moins de problèmes d'adaptation (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1981).

Avant de dresser un tableau du profil scolaire des élèves d'origine haïtienne, il importe de spécifier trois éléments très importants. Premièrement, les données concernant la performance scolaire des élèves d'origine haïtienne en particulier, sont très peu nombreuses et surtout, certaines d'entre elles ne sont pas récentes car elles datent du début des années 80. Il est donc évident que la situation risque d'avoir évolué depuis. Les recherches récentes ne parlent que très rarement des élèves d'origine

haïtienne en particulier; elles se contentent de mentionner que les élèves d'origine haïtienne réussissent moins bien que la moyenne des élèves d'ascendance canadienne-française et que la moyenne des élèves des groupes ethnoculturels autres. À ce titre, il est important de noter qu'il est de plus en plus difficile d'avoir accès à des données sur le rendement académique des élèves selon leur origine ethnique.

Par ailleurs, le terme "retard scolaire" souvent utilisé dans les recherches du début des années 80 a fortement été remis en question en contexte québécois où les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français font souvent un séjour en classe d'accueil avant d'être intégrés au secteur régulier. L'année passée en classe d'accueil ne peut donc être considérée comme indicatrice d'un retard scolaire puisqu'elle n'est pas nécessairement due à un échec scolaire (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1990).

Enfin, lorsque l'on parle de résultats scolaires chez les jeunes élèves d'origine haïtienne, il importe de faire des nuances entre les résultats des différentes générations d'élèves. Malgré le fait que l'immigration haïtienne soit relativement récente, l'on peut retrouver au Québec de trois à quatre générations d'immigrants d'origine haïtienne. Or, tel que le pensent certains chercheurs (Maisonneuve, 1987; St-Germain, 1987; Berthelot, 1990), l'adaptation des jeunes issus des groupes ethno-culturels autres que celui du pays d'accueil au système scolaire dépend beaucoup du moment d'arrivée au Québec.

Ces trois remarques ayant été faites, nous rendrons maintenant compte des recherches effectuées sur le rendement scolaire des élèves d'origine haïtienne au Québec.

D'après une étude de Pierre-Jacques (1984), en 1980-81, 40,89% des élèves d'origine haïtienne inscrits à la C.E.C.M. accusaient un "retard scolaire" d'au moins un an et 34% d'au moins 24 mois. Il est à noter que l'étude ne spécifie pas si les enfants avaient été en classe d'accueil. En 1981-82, le pourcentage des élèves accusant un retard d'au moins un an s'élevait à 49,32%, une augmentation de 8,43% par rapport à l'année précédente. En 1989-1990, le retard scolaire des élèves haïtiens s'élevait à plus de 50% et dans certaines écoles du Nord de la C.E.C.M., il se rapprochait des 60% sans compter que l'on dénotait déjà leur sur-représentation dans les classes spéciales. La situation au secondaire n'est guère plus reluisante puisque un échantillon provenant de trois commissions scolaires de Montréal a permis de constater que le pourcentage de jeunes qui accusent un retard s'élevait à plus de 70%. Quarante pour cent des jeunes d'origine haïtienne décrochent avant d'avoir terminé leur secondaire cinq (Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration, 1991). Berthelot (1990) mentionne que si l'on tient compte de la langue d'enseignement, on constate que les groupes les plus faibles à l'école française sont ceux de langue créole et si l'on tient compte du pays de naissance, on se rend aussi compte que les élèves de langue créole tirent nettement de l'arrière. Cependant, les données selon la langue maternelle ne rendent pas nécessairement compte de toute la réalité puisque plusieurs élèves haïtiens déclarent le français comme langue maternelle et, n'entrent donc pas dans les statistiques.

Tel que nous l'avons déjà mentionné, les études qui se sont penchées sur la question de l'échec scolaire des élèves d'origine haïtienne et sur son origine sont assez peu nombreuses et surtout, elles ne sont pas très récentes. Pierre-Jacques (1984), mentionne qu'une grande partie des

élèves d'origine haïtienne est dirigée vers les classes spéciales parce que le critère essentiel pour classer les enfants au Québec est l'âge chronologique. Cette situation pénaliserait les enfants d'origine haïtienne qui ont émigré au Québec alors qu'ils étaient très peu scolarisés sinon analphabètes à cause de la situation socio-économique et politique qui prévaut en Haïti. Par ailleurs, un autre problème de classement prendrait origine dans le fait que plusieurs parents déclarent que leur enfant est francophone alors que la majorité des enfants en provenance d'Haïti sont créolophones. Cette situation s'explique par le fait que le créole n'est pas une langue valorisée en Haïti, même s'il constitue la seule langue parlée par au moins 90% de la population. En Haïti, le créole est perçu comme étant la langue du peuple par opposition au français, langue maîtrisée par les plus instruits et /ou les plus riches.

En plus des problèmes de classement et des problèmes linguistiques, soulignons les problèmes de racisme que doivent affronter les élèves haïtiens (Pierre-Jacques, 1984; Louis, 1989). Anne Laperrière (1990) souligne que les jeunes Haïtiens sont préoccupés par le racisme dont ils se sentent parfois victimes.

Enfin, des explications d'ordre socio-économique sont aussi à l'origine de l'échec scolaire des enfants d'origine haïtienne selon Pierre-Jacques (1984). Les conditions de travail difficiles, la crainte du chômage, les logements inadéquats, les problèmes de santé, de sous-scolarisation et de déracinement des familles sont autant de facteurs qui peuvent influencer l'échec scolaire des jeunes Québécois d'origine haïtienne.

De manière générale, les explications que les chercheurs ont trouvées à la problématique de l'échec scolaire chez les jeunes d'origine haïtienne sont de deux ordres. En effet, Barbier, Olivier et Pierre-Jacques (1984)

soulignent d'une part des difficultés d'ordre socio-pédagogique liées à la situation socio-économique des familles migrantes et à la différence des attitudes, attentes et aspirations développées vis-à-vis de l'éducation en général et de l'école en particulier dans chacun des systèmes et d'autre part à des difficultés d'ordre psycho-pédagogique liées à la différence des programmes, des méthodes d'enseignement et des structures organisationnelles. Il faut rajouter dans cet ordre de difficultés, celles qui pourraient provenir d'interactions différentes de la part du corps enseignant. C'est d'ailleurs sur ce type de difficultés que nous nous pencherons dans le cadre de ce mémoire.

Rappelons pour clore ce chapitre, que nous nous proposons dans le cadre de cette recherche d'explorer la problématique des interactions enseignant-élèves en tentant d'observer si la variable race-origine ethnique de l'élève influe sur ces interactions. Nous ne pourrons cependant, dans le cadre de ce mémoire, distinguer ce qui relève des facteurs purement "raciaux" et ce qui serait relié à une perception de différence ethnique ou culturelle.

## **2- Recension des écrits sur les interactions**

Tel que nous l'avons mentionné dans la présentation du profil scolaire des élèves d'origine haïtienne, cette clientèle éprouve parfois des difficultés aux niveaux socio-pédagogique et psychopédagogique. Nous croyons qu'il serait intéressant de s'attarder à l'analyse d'une des composantes de l'univers scolaire de l'élève d'origine haïtienne, à savoir les interactions que ces élèves ont avec leurs enseignants blancs, d'origine canadienne-française, dans une perspective de comparaison avec les interactions que les élèves d'origine canadienne-française ont avec ces mêmes enseignants. Tel que nous l'avons déjà mentionné, nous croyons que les interactions élèves-enseignant pourraient avoir un impact sur la dynamique du rendement scolaire.

Puisque très peu de recherches ont été effectuée au Québec sur le sujet, nous nous inspirerons principalement des recherches américaines pour formuler notre cadre conceptuel. En effet, aux États-Unis, plusieurs recherches se sont penchées sur la question des relations élèves noirs-enseignant blanc.

Avant de commencer la revue des écrits concernant notre sujet de recherche, il convient de justifier le parallèle que nous effectuerons entre les Québécois d'origine haïtienne et les Noirs américains. La transférabilité des écrits américains au contexte québécois n'est pas toujours aisée, d'autant plus que pour des questions historiques et socio-politiques, les Américains ont tendance à faire un usage parfois très large et trop peu nuancé du concept de "race". Il existe parfois dans les écrits américains une confusion entre les notions de race et de culture qui sont deux concepts distincts malgré la relation qui peut exister entre les deux. Cet usage du concept de "race" convient peut-être au contexte américain mais pourrait

éventuellement induire en erreur ceux qui tentent de faire un transfert sans nuances des écrits américains à d'autres contextes, notamment au contexte québécois. C'est la raison pour laquelle dans nos analyses, nous ne ferons pas uniquement référence à la race, mais bien à la race et à l'ethnie comme un ensemble dont l'effet de chacune des parties est difficile à mesurer dans le cas de l'élève noir d'une origine autre que celle du groupe majoritaire. Par ailleurs, il existe des différences notables entre les Québécois d'origine haïtienne et les Noirs américains, les Noirs américains constituant une minorité nationale aux États-Unis. Soulignons cependant qu'une fois ces bémols établis, il reste tout de même que les recherches américaines sont celles qui sont susceptibles d'être le plus transférables à la réalité scolaire québécoise en ce qui concerne le sujet sur lequel nous nous penchons.

Certains chercheurs américains, dont un des plus connus est John Ogbu (1987), font référence à l'identité sociale collective des Noirs américains pour expliquer une partie de la problématique du sous-rendement scolaire de ces élèves, identité qui se serait construite à travers une expérience historique commune d'esclavage ou de ségrégation. Bien qu'il soit possible de parler d'identité sociale collective chez les Haïtiens au Québec, il est évident que la construction de cette identité a des racines beaucoup moins profondes et souffrantes qu'aux États-Unis. En effet, l'immigration haïtienne est volontaire et constitue un phénomène relativement nouveau au Québec alors que l'histoire des Noirs américains aux États-Unis porte les traces indélébiles d'un régime qui fut pendant plus de deux cents ans esclavagiste et ségrégationniste. La problématique américaine est donc à la fois ethnique et raciale. Par conséquent, lorsque l'on traite des problèmes de rendement académique chez les Noirs américains, l'on ne pourrait entrevoir la question de la même manière que

chez les Haïtiens, le premier groupe éprouvant des problèmes beaucoup plus endémiques que le second. Il n'existe pas, par ailleurs, de précédents historiques aussi profonds au Québec, qui permettent d'affirmer que la "race" joue un aussi grand rôle dans les interactions et qu'elle contribue aussi profondément à la construction d'une identité sociale chez les jeunes Haïtiens. Ogbu souligne qu'en tant que minorité nationale, les Noirs américains ont tendance à se comparer à leurs compatriotes blancs, ce qui rend évidente leur situation de "défavorisation" et de "désavantage" à de multiples niveaux (comme ce serait le cas pour les minorités autochtones au Canada). Les Haïtiens, eux, auraient la possibilité de se comparer à leurs compatriotes du pays d'origine et de se percevoir dans un processus de mobilité sociale. Selon Ogbu, la possibilité de bénéficier de meilleures chances explique le plus grand dynamisme et la combativité des immigrants, même très défavorisés.

Cependant, au delà de cette différence importante, il existe des ressemblances non moins importantes entre les élèves Noirs américains et les élèves Québécois d'origine haïtienne. Comme le mentionnent différents chercheurs américains, la situation socio-économique alarmante des Noirs américains a une incidence indéniable sur le rendement scolaire de ces derniers. Il est possible de faire un lien avec la situation socio-économique des Québécois d'origine haïtienne qui, bien qu'elle ne soit pas aussi dramatique que celle des Noirs américains est loin d'être reluisante.

Cependant considérer le facteur socio-économique comme facteur expliquant le rendement scolaire (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1991) est loin d'être chose nouvelle et en ce sens, le parallèle entre la situation des Noirs américains et celle des Haïtiens ne serait pas réellement nécessaire puisque cette réalité est aussi vraie pour toutes les ethnies. Les

Haïtiens suivraient donc, à ce niveau, la même tendance que les autres écoliers, toutes ethnies confondues, puisqu'il a été démontré à quel point le statut socio-économique avait un impact sur le rendement académique.

Ogbu mentionne par contre que le statut socio-économique des Noirs américains ne fournit qu'une explication partielle à la question de l'échec scolaire de ces élèves puisque, à statut socio-économique égal, les Noirs américains réussissent moins bien que les Blancs (notons que cette réalité n'a pas été vérifiée auprès des élèves d'origine haïtienne). Selon lui, afin de cerner le problème de manière plus complète, il faut se pencher sur la question de l'identité sociale commune des Noirs américains qui serait entre autre une identité de race qui se serait construite en partie en réaction à l'identité majoritaire qui représenterait aussi l'identité des oppresseurs.

Bien que nous n'adhérions pas à toutes les idées d'Ogbu, il reste que celui-ci nous offre des pistes de questionnement intéressantes. Nous l'avons souligné, il existe des différences notables entre les Noirs américains et les Haïtiens au Québec mais ne serait-il pas fondé de dire qu'à l'instar des Noirs américains, les Québécois d'origine haïtienne se seraient construits une identité sociale moins négative peut-être, mais tout de même fondée sur des expériences communes liées, entre autres, à la question de race. En d'autres termes, le fait d'être une minorité visible au sein d'une société à majorité blanche ne serait-il pas un des éléments importants de l'identité collective des Haïtiens au Québec? Et lorsque l'on traite de la problématique du vécu scolaire des jeunes élèves d'origine haïtienne dans les écoles québécoises, n'y aurait-il pas lieu de se demander comment les variables origine ethnique et race conjuguées influent sur plusieurs aspects de ce vécu et sur leur rendement scolaire entre autres, puisqu'on traite là encore le plus souvent, de la question de

l'intégration d'écoliers noirs dans des écoles à majorité blanche? Nous pensons donc qu'au delà des différences entre les Noirs américains et les Québécois d'origine haïtienne, il existe une ressemblance fondamentale entre ces deux groupes: le fait qu'ils soient tous les deux constitués de Noirs qui sont appelés à s'intégrer dans des institutions conçues et dirigées par un groupe majoritaire blanc. Cette situation engendre parfois des problèmes de discrimination systémique, à la fois plus pervers, plus efficaces et parfois plus inconscients que ceux de discrimination "ouverte", qui imprègnent profondément le vécu des enfants noirs. Nous tenterons d'observer si les interactions enseignant-élèves sont un domaine où la conjugaison des facteur race et origine ethnique peut engendrer des traitements différents.

Il est évident que seule l'explication de la race et de l'origine ethnique serait insuffisante pour analyser cette problématique puisque, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, nous sommes dans un univers multidimensionnel où différents facteurs interagissent mais l'explication typique de classe sociale et de niveau socio-économique comme facteur explicatif des différences au niveau du rendement académique s'avère dans ce cas-ci insuffisante.

Nous voudrions donc explorer la nature et la fréquence des interactions enseignants Canadiens-français/élèves d'origine haïtienne non pas sous l'angle socio-économique dont l'influence n'est plus à démontrer mais bien sous l'angle de la race et de l'origine ethnique. Nous ne voulons pas, dans le cadre de ce mémoire, traiter de questions de racisme clairement identifiables mais bien essayer de comprendre s'il existe des mécanismes d'exclusion ou de différenciation conscients ou inconscients à l'intérieur du système scolaire permettant de mieux expliquer le rendement scolaire chez les élèves d'origine haïtienne.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, parmi les facteurs qui expliquent le sous-rendement scolaire, certains sont reliés à l'environnement scolaire. Plusieurs chercheurs (Perrenoud, 1985; Hohl et Normand, 1996) font ressortir à l'intérieur de cette catégorie de facteurs les effets de système, tels que la question du curriculum caché (hidden curriculum) ou du curriculum moral implicite pour montrer à quel point l'on enseigne des choses qui ne font pas nécessairement partie du curriculum officiel. Ainsi, par exemple, à l'école, l'on véhicule un certain modèle de socialisation qui entre parfois en contradiction avec celui de certains élèves dont la culture est différente. Les enfants dont la culture familiale est plus rapprochée de celle de l'école éprouvent donc généralement moins de problèmes d'adaptation que ceux dont la culture familiale en est éloignée.

Certains auteurs (Perrenoud, 1985, Hohl et Normand, 1996) ont donc montré que la culture de l'élève pouvait avoir une influence sur son intégration scolaire. Nous voulons, pour notre part, nous pencher sur un autre élément de l'environnement scolaire de l'enfant, à savoir les interactions élèves-enseignant, afin de déterminer si elles varient en quantité et en qualité en fonction de l'origine ethnoculturelle de l'élève et donc de sa culture mais en fonction de la race de l'élève. Nous voulons observer l'effet conjugué de ces variables tout en étant consciente que nos observations n'offriront que des données partielles et des pistes de réflexion. Il ne nous sera pas possible de confirmer si c'est la variable "race" ou la variable "origine ethnique" qui aura été à l'origine de ce que nous aurons observé. Rappelons cependant que, selon nous, il est difficile de parler d'origine ethnique sans parler de race dans le cas des élèves d'origine haïtienne puisqu'un élément de la spécificité de la problématique

de leur intégration scolaire réside dans le fait qu'ils sont membres d'une minorité visible.

## **2.1- Études sur les interactions élèves-enseignant**

Les études américaines portant sur les interactions élèves-enseignant ont, pour la plupart, été réalisées dans les années suivant immédiatement la déségrégation des écoles américaines en 60-70. Ce nouveau phénomène retenait alors l'attention des média, des citoyens et des chercheurs et c'est à ce moment-là que bon nombre de recherches sur la discrimination ont été écrites. Plusieurs d'entre elles démontrent que l'attention que reçoivent les élèves est inégale. Certains recevraient plus d'attention que d'autres (Good, 1970; Jackson et Lahaderne, 1967; Good et Brophy, 1978). Par ailleurs plusieurs études démontrent aussi que certains élèves reçoivent un traitement de meilleure qualité de la part de leur professeur (Brophy et Good, 1970, 1974; Good et Brophy, 1972; Rist, 1970, Silberman, 1969). Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les variables pouvant influencer le traitement différentiel qu'accorderaient certains enseignants à leurs élèves. Le statut socio-économique, le sexe et la race de l'élève sont autant de facteurs qui, semble-t-il, ont un impact sur la qualité et la quantité de rétroaction que reçoivent les élèves. Il serait donc intéressant de voir si la race a un impact au niveau des interactions élèves noirs d'origine haïtienne-enseignant blanc d'origine canadienne-française dans le contexte de l'école québécoise.

### **2.1.1- Définition du concept d'interaction**

Définissons tout d'abord le concept d'interactions élèves-professeur que la chercheuse Jacqueline Jordan Irvine (1990) qualifie de processus à deux sens ("two-way process") à l'intérieur duquel chaque participant influence le comportement de l'autre. En d'autres termes, selon Irvine, le comportement de l'élève conditionne le comportement de l'enseignant et

vice-versa. Brophy et Evertson (1981) abondent dans le même sens en disant que ce processus n'est pas une relation entre un enseignant actif posant des gestes sans raison apparente et un élève passif toujours bien disposé.

Plusieurs des recherches américaines dans le domaine des interactions élèves-professeur (Simpson et Erickson, 1983; Byers et Byers, 1972; Hillman et Davenport, 1978; Brophy & Evertson, 1981; Brophy & Good, 1974 ) ont été réalisées selon trois axes d'observation: la rétroaction verbale des enseignants, les comportements initiés par les élèves et la possibilité pour les élèves de répondre en classe. Dans ce type de recherche, le comportement de l'enseignant est un point d'observation mais le comportement de l'élève en est un aussi puisque l'interaction est un processus "bidirectionnel". Nous verrons plus loin comment la variable race a affecté ces trois axes d'observation dans les recherches américaines que nous avons relevées.

### **2.1.2- Caractéristiques des élèves qui attirent les enseignants**

Nous avons mentionné précédemment que l'attention que reçoivent les élèves était inégale et que différents facteurs pouvaient l'influencer. Penchons-nous maintenant sur les caractéristiques personnelles des élèves qui semblent être appréciés des enseignants.

Les caractéristiques personnelles des élèves qui amènent les enseignants à réagir plus à tel type d'élève plutôt qu'à un autre est un domaine qui a été peu exploré et surtout peu élucidé au niveau des recherches jusqu'à maintenant. Cependant, Brophy remarque dans ses recherches que les élèves plus "actifs", qui prennent des initiatives et qui

semblent être plus à l'écoute de ce que dit leur enseignant ont tendance à attirer plus l'attention de ce dernier et à être perçus de manière plus juste et objective que leurs camarades plus "passifs", qui prennent moins d'initiatives.

La méta-revue des écrits de Kedar Voivodas (1983) à partir des recherches de Silberman (1969), de Brophy et Good (1974), de Good et Brophy (1978), Willis et Brophy (1974), et Brophy et Evertson (1981) éclaire un peu au sujet des caractéristiques personnelles des élèves qui influencent les interactions élèves-enseignant. Toutes les études mentionnées demandaient aux enseignants de classer des élèves dans quatre catégories: ceux pour qui ils éprouvaient de l'attachement ("attachment"), du rejet ("rejection"), une préoccupation ("concern") et de l'indifférence ("indifference").

Les élèves classés dans la catégorie "attachement", c'est-à-dire ceux que les enseignants auraient gardés une autre année pour le simple plaisir de les avoir à nouveau dans leur classe, étaient généralement des élèves dont le rendement académique était très bon, qui étaient obéissants, disciplinés et qui ne causaient aucun problème dans le fonctionnement de la classe. Les élèves classés dans cette catégorie avaient des interactions assez fréquentes avec leur enseignant et les contacts qu'ils avaient avec ce dernier étaient d'ordre académique plutôt que d'ordre disciplinaire.

Les élèves classés dans la catégorie "rejet", c'est-à-dire ceux que les enseignants auraient été soulagés de ne plus avoir dans leur classe, étaient encore une fois des élèves dont les interactions avec l'enseignant étaient fréquentes mais dont les contacts avec ces derniers étaient constitués de critiques négatives le plus souvent causées par la transgression des règlements de la classe. À l'opposé des élèves classés

dans la catégorie "attachement", ces élèves étaient défiants, ils ignoraient les règlements et étaient "agressifs". Bien que considérés par leurs enseignants comme des élèves dont la performance académique était basse, ces élèves étaient en réalité dans la moyenne par rapport au groupe.

Les élèves classés dans la catégorie "préoccupation" étaient ceux par rapport auxquels les enseignants avaient beaucoup d'inquiétudes et auxquels ils auraient aimé consacrer toute leur attention s'ils en avaient eu le temps. Les élèves de ce groupe avaient une bonne fréquence d'interactions avec leur enseignant et les interventions de ces derniers portaient en majeure partie sur le travail scolaire. Les enfants classés dans cette catégorie avaient un rendement académique inférieur à celui de la moyenne du groupe.

Enfin, les élèves classés dans la catégorie "indifférence" étaient ceux dont les enseignants connaissaient peu de choses. Les enseignants sentaient qu'ils auraient eu très peu de choses à dire aux familles des enfants qu'ils avaient classés dans cette catégorie si ces dernières arrivaient de manière inattendue à l'école. Ces élèves avaient des interactions moins fréquentes avec le professeur, que ce soit des interactions d'ordre académique ou comportemental. Les enfants qui figuraient dans ce groupe passaient inaperçus, étaient souvent ignorés et oubliés par leurs professeurs. Ils étaient décrits par leurs enseignants comme étant peu attirants, introvertis.

Une autre étude de ce genre réalisée en France révèle que la classe sociale et l'origine ethnique ont une grande influence sur la manière dont les enseignants perçoivent les élèves (dans Berthelot, 1990). En effet, l'étude a démontré que, à résultats scolaires similaires, les élèves de classe

ouvrière et/ou d'origine immigrante étaient moins appréciés que les enfants de cadre d'origine française.

## **2.2- Influence de la race sur les interactions élèves-enseignant**

Nous avons décrit plus haut des catégories utilisées par les chercheurs pour tenter d'analyser quels types d'élèves attiraient plus les enseignants ("attachement", "rejet"...). Très peu de recherches se sont attardées à analyser comment la variable race affectait le classement dans ces différentes catégories. Brophy et Evertson (1981) remarquent que les élèves de sexe féminin classés dans les catégories "préoccupation" et "indifférence" avaient plus tendance à ne pas être noirs, et les garçons classés dans la catégories des rejetés avaient plus tendance à ne pas être blancs.

Bien qu'il soit difficile de déterminer si c'est la race ou la culture de l'élève qui influence les interactions, les études semblent démontrer que les enseignants réagissent différemment face aux élèves noirs. Comme nous l'avons déjà mentionné, les études sur les interactions élèves-enseignants se basent souvent sur trois points d'observation dont deux qui concernent le comportement des enseignants, c'est-à-dire la rétroaction verbale des enseignants et la possibilité que ces derniers donnent aux élèves de répondre publiquement en classe. Penchons-nous donc sur l'influence de la variable race-ethnie sur ces deux axes d'observation.

### **2.2.1- La rétroaction verbale des enseignants**

De rares études se sont attardées à analyser comment la variable race influençait le premier axe d'observation, c'est-à-dire la rétroaction verbale des enseignants. La plupart des études ont été effectuées dans des contextes expérimentaux ou se sont basées sur des questionnaires concernant les perceptions des professeurs.

Camilleri (1985, dans Berthelot, 1990) résume les résultats d'une recherche effectuée dans 500 classes aux États-Unis où les enseignants avaient des interactions verbales plus positives avec les enfants blancs qu'avec les enfants noirs

Simpson et Erickson (1983), qui ont observé, dans leurs recherches, l'influence de la combinaison des variables sexe et race sur les comportements verbaux et non-verbaux d'enseignants, ont remarqué que les garçons noirs avaient tendance à recevoir plus de critiques négatives que les filles noires, les filles blanches et les garçons blancs de la part de leurs enseignants blancs. Les études de Aaron et Powell (1982) ont corroboré ces résultats. Ces derniers ont conclu que les élèves noirs recevaient plus de rétroactions négatives que les élèves blancs de la part de leur enseignant blanc. Notons ici l'intérêt que représente l'introduction d'une division par sexe pour raffiner l'analyse.

D'autres études comme celles de Byers et Byers (1972) et de Hillman et Davenport (1978) ont démontré que les élèves noirs bénéficiaient d'interactions moins favorables avec leurs enseignants que les élèves blancs. Par ailleurs, une étude réalisée en Angleterre par Cohen et Manion (1983 dans Berthelot, 1990) révèle que les enseignants peu tolérants ont des interactions moins positives avec les élèves d'origine antillaise.

En ce qui concerne les études réalisées en milieu naturel (en classe), Barnes (1978) et Cornbleth et Korth (1980) n'ont trouvé aucune différence au niveau des interactions. Enfin des études effectuées par Brown, Payne, Lankewich et Cornell (1970) indiquaient que les enseignants félicitaient plus les élèves de race autre que la leur. Les résultats des recherches qui observaient la rétroaction verbale des enseignants semblent donc indiquer que la variable race a un impact mais que celui-ci n'est pas toujours négatif.

Mentionnons à nouveau que bien que les recherches américaines emploient souvent le mot "race", il est difficile de déterminer si c'est bien la race ou la culture de l'élève qui influence les interactions.

### **2.2.2- L'opportunité de répondre en classe**

Des études ont démontré qu'il existe des inégalités dans la possibilité pour les élèves d'intervenir en classe suite à la demande de l'enseignant. En effet, plusieurs recherches tendent à démontrer que le nombre d'opportunités qu'ont les élèves de répondre en classe est inégal. L'étude de Good (1970) montre le processus subtil par lequel les professeurs sont prédisposés à faire appel à un groupe d'élèves plutôt qu'à un autre. Selon Good, les professeurs qui demandent aux élèves de répondre ne posent pas leurs questions au hasard et ils ne choisissent pas au hasard une main levée parmi tant d'autres. Au contraire, les professeurs ont des raisons bien précises de poser certaines questions à certains élèves en particulier. Les résultats de l'enquête de Good démontrent que les moins bons élèves sur le plan académique ont moins d'occasions de répondre en classe que les élèves plus doués. Selon Good, cela s'explique par le fait que les professeurs hésitent à poser des questions aux élèves les moins

doués de peur que ceux-ci ne puissent y répondre. Un tel échec, devant toute la classe, pourrait embarrasser l'élève et augmenter son niveau d'anxiété face à la chose scolaire. D'ailleurs, dans une autre étude (Good & Dembo 1973), 96% des professeurs qui ont répondu à un questionnaire ont révélé qu'ils préféreraient poser des questions en classe aux élèves les moins doués que lorsqu'ils étaient sûrs que ces élèves trouveraient la bonne réponse. De plus, 34% des professeurs ciblés par cette enquête affirmaient qu'eux et leurs collègues devraient poser des questions en classe aux élèves moins doués moins souvent qu'aux autres.

Certaines recherches indiquent que les garçons ont plus d'opportunité de répondre en classe que les filles (Brophy & Evertson, 1981; Brophy & Good, 1974). Parce que les garçons sont en général plus moteurs et plus frondeurs que les filles et parce qu'ils sont perçus par les professeurs comme étant potentiellement "dérangeants", ces derniers leur offrent plus d'occasions de répondre aux questions en classe afin de les calmer et de garder la discipline. Inversement, la moins grande activité des filles et leur plus grande réceptivité face à l'autorité font qu'elles obtiennent moins de chance de répondre en classe.

Les études qui se sont attardées sur la relation entre la race ou l'ethnicité d'un(e) élève et le nombre d'opportunité qu'il a de répondre en classe ne rapportent pas de résultats constants. Alors que Rubovits et Maehr (1973), ainsi que Jackson et Cosca (1974) affirment que les professeurs posent moins souvent des questions en classe aux élèves issus de minorités, Aaron et Powell (1982), et Barnes (1978) n'ont trouvé aucune différence significative entre les opportunités de réponse en classe offertes par les professeurs aux élèves blancs et noirs.

### **2.2.3- Le concept de synchronisation culturelle**

La chercheuse Jacqueline Irvine (1991), en s'inspirant des recherches de Byers et Byers (1972) s'est penchée sur l'importance de la "synchronisation culturelle" entre l'enseignant et l'élève. Les recherches de Byers et Byers ont démontré, après l'observation de l'approche qu'un certain nombre d'élèves noirs et blancs avaient pour capter l'attention de leur enseignant, que les élèves noirs avaient beaucoup moins tendance à partager avec les enseignants blancs des codes implicites sur le comportement à adopter pour capter leur attention de manière efficace, sur comment et quand sourire par exemple ou sur quel type de gestuelle adopter... Ces auteurs ont fait ressortir, selon Irvine, l'importance de la "synchronisation culturelle" entre l'élève et le professeur.

Heath (1983) remarque, lui aussi, que les enfants noirs américains ont parfois un style cognitif différent de celui des élèves blancs et que les enseignants blancs, plus habitués au style cognitif des enfants blancs auraient tendance à le valoriser d'autant plus. Ceci se refléterait dans la façon de formuler les questions des élèves noirs et dans leur mode d'appréhension du savoir en général.

Le concept de synchronisation culturelle est basé sur la question de la spécificité de la culture noire américaine qui serait distincte de celle des Américains blancs, selon plusieurs anthropologues et historiens qui ont fait des recherches dans le domaine. La culture noire américaine aurait des racines plus africaines par opposition à la culture des Américains blancs, qui aurait des racines plus européennes. M.J Herzkovits (1958) est l'un des premiers à avoir identifié des différences significatives entre les deux cultures notamment en ce qui concerne la spiritualité et la conception du temps. Ces deux composantes pourraient sembler, à première vue, ne pas

avoir de lien direct avec le milieu scolaire; pourtant, l'univers scolaire est fragmenté en unités temporelles définies. La ponctualité et l'efficacité sont certes deux éléments de base qui régissent le fonctionnement scolaire et il est assez évident que la notion de gestion du temps est très présente à l'école. D'autre part, la spiritualité, plus lointaine encore à première vue, constitue une façon d'appréhender le monde et, de ce fait, induit des modes d'appréhension de la connaissance.

Il semblerait que les Noirs américains de milieux socio-économique faible manifestent des traits culturels d'origine "africaine" de manière plus prononcée que les Noirs américains de classe moyenne, puisque l'adoption de la culture majoritaire serait relativement réduite dans le cas des Noirs américains de classe socio-économique plus faible (Boykin, 1986).

Les recherches de Solomon (1988) suggèrent que l'on retrouve chez les Canadiens noirs plusieurs caractéristiques culturelles des Noirs américains. Il importe cependant de faire une distinction entre les Canadiens noirs et les Haïtiens. En effet, les Haïtiens sont des Canadiens noirs mais les Canadiens noirs, en revanche, englobent beaucoup plus que les Haïtiens. Autrement dit, les Noirs au Canada proviennent de souches diverses. Le parallèle entre ces deux groupes reste tout de même pertinent. Il est, de plus, possible de supposer qu'il existe des différences notables entre la culture haïtienne qui est, elle aussi, d'origine plus africaine (bien que plus "métissée" que celle des Noirs américains) et la culture Québécoise, plus nord-américaine. Ces différences ont peut-être des répercussions sur l'environnement scolaire. De plus, plusieurs Québécois d'origine canadienne-française sont en réaction à certains comportements "culturels" présents chez les Québécois d'origine haïtienne. Nous faisons ici référence à des valeurs et des comportements que les Québécois d'origine

canadienne-française ont eu à rejeter dans leur histoire relativement récente (Hohl, 1993). La question des punitions corporelles fait certainement partie de cette catégorie.

Selon la théorie de la synchronisation culturelle, s'il y a connexion et complémentarité entre deux cultures, les interactions enseignant-élèves risquent d'être plus favorables et les attentes des enseignants à l'égard des élèves plus élevées. Au contraire, s'il y a des chocs culturels trop difficiles à surmonter, des conflits de valeurs trop prononcés, les relations enseignant-élèves risquent d'en être affectées de manière négative.

### **2.3- Les effets d'un traitement différentiel**

La revue des écrits au sujet de l'influence de la variable race sur les interactions enseignant-élèves démontre qu'il est tout à fait pertinent d'explorer cette problématique. Il est vrai que les résultats que rapportent les différentes recherches quant à l'impact de cette variable sont mitigés -le contraire eût d'ailleurs été étonnant compte tenu de la spécificité de chaque milieu- mais il est tout de même possible de conclure que la variable race-origine ethnique (incluant la dimension ethnoculturelle) a un impact sur les interactions et que certains traits culturels entre enseignants blancs et élèves noirs rendent parfois la synchronisation culturelle entre ces deux acteurs assez difficile. Cette conclusion renforce d'ailleurs chez nous l'idée que cette problématique gagnerait à être explorée en contexte québécois où, à notre connaissance, aucune recherche dans le domaine n'a encore été faite. Les effets d'un traitement différentiel de la part des enseignants ont été clairement définis dans la très célèbre étude de Rosenthal et Jacobson, *Pygmalion in the classroom* (1968). Cette étude démontrait à quel point les perceptions des enseignants influençaient leurs attentes et leurs

comportements qui à leur tour influençaient les résultats académiques d'un groupe d'enfants.

Puisque notre recherche tentera d'observer s'il existe des différences dans les interactions élèves-enseignant en fonction de l'origine ethnique de l'élève et de sa race, il serait intéressant d'expliquer comment se construit le processus des attentes des enseignants et comment il influence les interactions élèves-enseignant.

### **2.3.1- Définition du processus des attentes des enseignants**

Un des modèles les plus connus expliquant le processus des attentes des enseignants est celui de Brophy et Good (1970) que ces derniers expliquent comme suit:

*"Assez tôt dans l'année, les enseignants se forment différentes attentes face au rendement académique des élèves. Les enseignants agissent avec les élèves en continuité avec ces attentes différentes. Ce traitement différentiel a pour effet de communiquer à chaque élève ce qui est attendu de lui au niveau de son comportement dans la classe et de sa performance académique. Si le traitement de l'enseignant demeure le même à travers le temps et si l'enfant n'essaie pas activement d'y résister ou de le changer, il affectera l'image que l'élève a de lui-même, sa motivation pour performer, ses aspirations, son comportement et ses interactions avec l'enseignant. Ceci aura pour effet de confirmer et de renforcer les attentes de l'enseignant et les élèves se conformeront encore plus à ces attentes. Ultimement, les attentes des enseignants auront eu un effet au niveau du rendement académique de l'élève et à d'autres niveaux, ce qui expliquerait que les attentes des enseignants puissent être des prédictions qui se réalisent ("self-fulfilling prophecies").*

Rosenthal (1968) résume en quatre points sa conceptualisation des attentes et des interventions pédagogiques souhaitables de la part d'un enseignant pour limiter l'effet négatif de ces attentes. Celle-ci se développe comme suit:

1. Le climat: les professeurs devraient créer un climat socio-émotif confortable avec leurs étudiants. Les professeurs ont en général plus d'aisance à créer ce genre de climat avec leurs élèves les plus doués.

2. La rétroaction: les professeurs devraient commenter les performances de tous leurs étudiants. Les professeurs ont tendance à féliciter les élèves de qui ils attendent beaucoup et à critiquer les élèves de qui ils attendent peu.

3. "Input": les professeurs devraient utiliser un matériel plus varié et qui pousserait davantage les élèves à utiliser tout leur potentiel. Les étudiants qui sont perçus comme étant moins bons que les autres sont en général exposés à du matériel scolaire de moindre qualité. De plus, les professeurs ont tendance à leur enseigner une matière plus facile que celle de leurs camarades de classe perçus comme étant plus doués.

4. "Output": Les professeurs devraient accorder à leurs élèves plus d'opportunités de répondre à des questions en classe, ainsi que d'en poser. Souvent, les professeurs accordent un traitement préférentiel aux élèves qu'ils jugent les meilleurs lorsqu'ils leur posent des questions. Les professeurs leur donnent plus d'indices, leur laissent plus de temps pour

répondre, et reformulent plus souvent leurs questions afin d'obtenir une bonne réponse.

La recherche et les orientations pédagogiques de Rosenthal ont cependant été remises en question au cours des dernières années. Les critiques affirment que ce modèle est conceptuellement et méthodologiquement simpliste. De plus, au niveau méthodologique, plusieurs autres chercheurs n'ont pas été à même de reproduire les résultats de l'étude de Rosenthal lors de recherches en laboratoire, d'observations en classe, ou d'évaluations avec des questionnaires.

Brophy (1985), pour sa part, pense que la plupart des perceptions des enseignants sont justes et objectives. Il pense d'ailleurs que la plupart des enseignants qui reçoivent des informations fausses sur leurs élèves les corrigent dès que de nouvelles informations sont à leur disposition. Selon lui, les attentes des enseignants n'affectent que très peu les élèves. Good (1981) offre cependant une vision plus nuancée en affirmant que les attentes des enseignants maintiennent les niveaux de performance des élèves sans pour autant créer des différences. Les recherches de Brattesani, Weinstein et Marshall (1984) les amènent à désapprouver ces positions puisque selon leurs recherches, non seulement les attentes des enseignants ont pour effet de maintenir les différences entre les élèves mais elles les accentuent.

Il existe des désaccords face aux recherches sur les attentes des enseignants mais ces désaccords sont souvent d'ordre méthodologique et analytique plutôt que sur la question de la relation qui existe entre les attentes des enseignants et le fait que celles-ci puissent avoir un effet sur les élèves (Rist, 1987). Braun (1976) a, pour sa part, conclu la recension d'écrits

qu'il a faite sur le sujet en affirmant qu'il y a des preuves convaincantes sinon irréfutables que l'hypothèse des attentes est réelle.

Les professeurs influencent donc le développement cognitif et la performance scolaire de leurs élèves, mais ils ont aussi un impact sur leur attitude et leur concept de soi. La façon dont un enfant se perçoit est en grande partie déterminée par la perception qu'a l'enfant de l'évaluation que le professeur fait de lui; c'est ce que plusieurs chercheurs cités plus haut ont démontré. Plusieurs enfants qui se sentent mal-aimés de leur professeurs n'aiment pas l'école et ne s'aiment pas eux mêmes. Ces élèves se sentent isolés, découragés, et finissent souvent par échouer sur le plan académique. Cet effet s'accroît lorsque ces enfants sont issus de milieux socio-économiques pauvres et/ou lorsqu'ils font partie d'une minorité (Coleman, 1966). Cela s'explique par le fait que ces élèves auraient plus de considération pour leurs professeurs et qu'ils ont plus de chance d'avoir ceux-ci en haute estime que des élèves issus des classes moyennes et faisant partie de la majorité. Malheureusement, cela n'est souvent pas réciproque puisqu'il semblerait que la plupart des professeurs préféreraient les enfants blancs de classe moyenne (Dusek et Joseph, 1985).

#### **2.4- Influence de la race sur les préférences et les attentes des enseignants**

Très tôt l'enfant développe des traits personnels, des attitudes, des perceptions et des prédispositions sociales et culturelles face à l'apprentissage et chaque enseignant a ses préférences face aux différents types d'élèves. Bien qu'ils le reconnaissent très rarement, les enseignants accordent souvent un traitement de faveur à certains élèves et les élèves

sont souvent conscients du comportement partial de leur enseignant (Weinstein, 1985).

Dans leur méta-analyse des recherches sur les élèves que les enseignants préfèrent, Dusek et Joseph (1985) ont fait ressortir le fait que les enseignants préfèrent les enfants blancs, de classe moyenne, physiquement plus attirants et qu'ils ont des attentes plus élevées face aux enfants qui se comportent "bien", se contrôlent, sont obéissants et attentifs. Il semblerait, par ailleurs, que les enseignants aiment les élèves qui démontrent plus d'enthousiasme et d'attachement à leur égard. Nous n'aurons jamais assez fait de mises en garde sur le fait qu'il est essentiel de contextualiser ce type de résultats. En effet, il est difficile de savoir si les enseignants préfèrent les enfants blancs ou les enfants de "culture blanche" autrement dit, encore une fois, est-ce la race, la culture ou la conjugaison de ces deux facteurs qui détermine les préférences des enseignants? La réponse n'est certes pas claire.

Irvine (1991) fait remarquer que les enseignants ont tendance à dire qu'ils ne voient pas consciemment la race des enfants auxquels ils enseignent et que certains préfèrent voir tous les enfants comme n'ayant pas de couleur. Les enseignants ont tendance à affirmer qu'ils traitent tous les enfants de la même façon. Certains iront même jusqu'à dire que reconnaître la race de quelqu'un est du racisme (Benett, 1986). Le risque parfois implicite à ce type d'affirmation est qu'il faut traiter tous les enfants comme s'ils correspondaient à la vision que l'enseignant a de l'enfant moyen idéal, c'est-à-dire l'enfant blanc de classe moyenne (Irvine, 1990). De plus, ignorer la race d'un enfant noir c'est faire semblant que les différences n'existent pas, ce qui est faux, et c'est ignorer en l'occurrence un élément essentiel de son vécu, de son identité et de sa culture.

Par ailleurs, Synder (1982) affirme que les enseignants comme tout autre être humain, remarquent, dans leurs premiers contacts avec les enfants, les caractéristiques les plus évidentes, c'est-à-dire le sexe, la race et l'apparence physique. Les enseignants ont tendance à se sentir initialement plus attirés par des élèves qu'ils perçoivent comme se rapprochant le plus de leur apparence physique et ayant des valeurs similaires aux leurs (Irvine, 1990).

Bien que les enseignants semblent affirmer qu'ils ne voient pas la race des enfants auxquels ils enseignent, Lightfoot (1978) affirme qu'il y a une tendance générale chez les enseignants à ne pas voir les enfants comme des individus mais comme des membres d'une catégorie sociologique bien précise. Idée stéréotypée qui se renforce avec le temps. Selon lui, l'enseignant aurait tendance à associer l'élève à un groupe de "référence", à une catégorie afin de se forger une idée générale de celui-ci. Brophy et Evertson, pour leur part, pensent que les enseignants ne réagissent pas systématiquement à la race des enfants mais plutôt à leur comportement.

Après leur revue des recherches, Baron, Tom et Cooper (1985) concluent que la race a un effet sur les attentes des enseignants qui ont tendance à avoir des visions stéréotypées de leurs élèves de race noire, c'est-à-dire des images figées et simplifiées qui ne tiennent pas compte de la diversité de ce groupe. Les enfants noirs doivent travailler plus fort pour se démarquer de l'image parfois négative que leurs enseignants ont d'eux. La revue des écrits de Irvine (1988) corrobore ces résultats en révélant que les enseignants blancs ont des attentes plus négatives envers les enfants noirs.

Il est pertinent de se demander, surtout dans un contexte où les élèves québécois d'origine haïtienne éprouvent certains problèmes scolaires, si les enseignants se construisent des images stéréotypées de ce groupe dont il devient difficile pour les élèves de se démarquer.

Une des études les plus célèbres sur l'effet des attentes des enseignants blancs à l'égard des enfants noirs est celle des auteurs Rubovits et Maehr (1973), "Pygmalion Black and White", dans laquelle 66 enseignantes (femmes blanches de premier cycle universitaire suivant un cours en enseignement) devaient chacune enseigner à quatre enfants classés en deux catégories: un enfant noir et un autre blanc dont on les avait averties que les quotients intellectuels étaient élevés et un enfant blanc et un autre noir dont on les avait averties que les QI étaient faibles. Notons que les chercheurs avaient attribué tout à fait au hasard des QI fictifs aux enfants. L'observation des comportements des enseignantes a révélé que, de manière générale, les enseignantes donnaient moins d'attention, moins d'encouragement, moins de félicitations, plus de critiques et ignoraient plus souvent les commentaires des enfants noirs. Cependant le résultat le plus frappant de cette recherche que les auteurs ont qualifié de "disturbing instance of white racism" est qu'alors que les élèves blancs doués recevaient plus de félicitations que les élèves blancs moins doués et les élèves noirs doués, les enfants noirs doués, eux, recevaient plus de critiques que les élèves noirs moins doués.

Les auteurs de cette recherche n'ont pas réellement émis d'hypothèses explicatives au sujet des résultats qu'ils ont trouvés, cependant, ils ont mentionné que les personnes choisies dans leur échantillon ne faisaient pas nécessairement partie d'un programme d'enseignement bien qu'elles suivaient un cours dans cette discipline, sans

compter le fait que la plupart d'entre elles n'avaient eu que très peu de contacts avec des élèves noirs dans leur vie. Par ailleurs des questionnaires passés aux "enseignantes" de l'échantillonnage ont permis de déterminer avec un instrument de mesure (le "Rockeach Dogmatism Scale, 1960) le niveau de dogmatisme chez les différentes "enseignantes". Les chercheurs ont remarqué que plus les enseignantes avaient un niveau de dogmatisme élevé, plus elles avaient tendance à reproduire le pattern de la recherche et vice versa.

Bien que les études de Rubovits et Maehr (1973) ne soient pas récentes et qu'il faille forcément les remettre en contexte, la revue des écrits de Jacqueline Irvine (1988) confirme que les attentes des enseignants blancs à l'égard des enfants noirs ont tendance à être plus négatives que celles qu'ils ont à l'égard des enfants blancs. Les études que l'auteure recense ont été classées en trois catégories (voir tableau 1.1, 1.2 et 1.3): les études expérimentales qui n'ont pas été faites en contexte de classe, les études sur les perceptions et les attitudes et enfin les études réalisées en contexte de classe que Irvine (1988) qualifie de plus fiables du point de vue méthodologique. Toutes ces études, à quelques exceptions près, ont démontré que les attentes des enseignants blancs étaient plus négatives à l'égard des enfants noirs aux États-Unis.

Tableau 1.1

## Experimental Studies (Non-classroom)

<u>First author</u>	<u>Year</u>	<u>Expectation Measure</u>	<u>Race Student w/ Higher Exp.</u>	<u>Race of Biased Teacher</u>
Coates	1972	verbal feedback	white	white (male)
Rubovits	1973	verbal	white	white
Word	1974	nonverbal interaction	no whites in study BL lower class	white
Feldman	1979	nonverbal interaction	same as teacher	same as student
Taylor	1979	positive	white	white

Tableau 1.2

**Teacher Perceptions and Attitudes**

<b>First author</b>	<b>Year</b>	<b>Expectation Measure</b>	<b>Race Student w/ Higher Exp.</b>	<b>Race of Biased Teac.</b>
Gottlieb	1964	Personality traits	White	White
Yees	1968	Personality traits	White	Not given
Datta	1968	Personality traits	White	Not given
Leacock	1969	Personality trait	White	Not given
Guskin	1970	Language	White	White
Howe	1971	Ability	White	White
Williams	1970	Language	White	White
Braxton	1972	Behavior	White	White
Woodward	1971	Language	White	Not given
Eaves	1975	Behavior	White	White
Harvey	1975	Ability	White	White
Lietz	1978	Behavior	White	Not given
Griffin	1979	Ability	White	White
Cornbleth	1980	Potential achievement	White	White
		Personality traits	White	White
Washington	1980	Personality characteristics	White	No difference
Scott	1980	Personality characteristics	White	White
Aloia	1981	Ability	White	Not given
Washington	1982	Ability	White	White
		Physical appearance	White	Black

Tableau 1.3

**Naturalistic Classroom Studies**

<u>First author</u>	<u>Year</u>	<u>Expectation Measure</u>	<u>Race Student w/ Higher Exp.</u>	<u>Race of Biased Teacher</u>
Meyer	1969	Verbal Approval	No difference (ND)	ND
Peck	1977	Grades	White	Black
Brown	1970	Praise/Criticism	Opposite race of teacher	Same as student
Byers	1972	Eye contact Nonverbal initiation	White	White
Katz	1973	Verbal initiation	White	Not given
Byalick	1974	Positive verbal reinforcement	Opposite of teacher	Same as student
	1974	Touching	Same as teacher	Same as student
Barnes	1978	Verbal interaction	ND	ND
Barnes	1978	Higher level questions	White	White
Hillman	1978	Verbal interaction	White	ND
Cornbleth	1980	Verbal interaction	ND	ND
Washington	1980	Positive feedback	Black	White
		Negative feedback	White	White
Aaron	1982	Positive feedback	ND	ND
	1982	Negative feedback	White	White
	1982	Academic feedback	White	White
Simpson	1983	Nonverbal criticism	White	White

### **2.4.1- Perméabilité particulière des élèves noirs aux attentes des enseignants**

Bien que la plupart des recherches effectuées dans le domaine, démontrent que les enseignants ont des attentes différentes à l'égard de leurs élèves, ce ne sont pas tous les élèves qui réagissent de la même façon face à ces attentes. Tel que le mentionne la chercheuse Irvine (1990), certains élèves ont un bagage d'instruction et de croyances personnelles qui les rendent plus résistants et moins susceptibles d'être affectés par les effets négatifs des attentes des enseignants. Les élèves avec une bonne image d'eux-mêmes, une bonne estime d'eux-mêmes et un locus interne (perception d'être maître de son destin) plutôt qu'externe (perception que des facteurs extérieurs déterminent son destin) et qui sont persévérants ont plus de chances de surpasser les attentes des enseignants.

Cependant, de par leur conditions socio-économiques, leur bagage culturel parfois très différent de celui des enseignants blancs et l'impossibilité de rendre leur couleur invisible, les enfants noirs sont plus susceptibles de générer chez leurs enseignants des attentes négatives. Et puisque le racisme, la discrimination et les modèles parfois très négatifs des Noirs véhiculés par les media sont autant d'éléments qui risquent de freiner le développement d'une image de-lui même saine et positive chez l'enfant noir, celui-ci est plus susceptible d'être affecté et perméable aux attentes des enseignants.

Une enquête (Kleinfeld, 1972) a révélé que la perception que les élèves blancs avaient de l'opinion de leurs parents sur eux avait plus d'impact sur leur concept de soi que la perception par rapport aux opinions de leurs professeurs. Cependant, dans le cas des étudiants noirs, c'est le

contraire qui fut observé. C'est leur perception de l'opinion de leur professeur qui avait le plus d'impact sur leur concept de soi.

### **2.5- Question de recherche**

Cette recension des écrits confirme l'idée qu'il serait pertinent d'explorer le domaine des interactions enfants noirs ou enfants blancs-enseignant blanc, dans le contexte de l'école québécoise. À la lumière de ces théories, nous pouvons formuler la question de recherche suivante:

***Existe-t-il des différences entre la quantité et la qualité des interactions que les élèves noirs d'origine haïtienne et les élèves blancs d'origine canadienne- française ont avec leur enseignant blanc d'origine canadienne-française?***

### **3- Cadre conceptuel**

#### **3.1- Justification du choix du cadre conceptuel et pertinence éducationnelle de la recherche**

Notre cadre conceptuel a été emprunté à une chercheuse américaine, Jacqueline Irvine (1991). Ce cadre, élaboré pour explorer la problématique du rendement scolaire de l'élève noir américain, détient l'avantage de permettre de situer les interactions élèves-enseignant dans un contexte plus large que celui de la classe, en plus de donner lieu à une analyse plus écologique de la dynamique du rendement scolaire.

Cependant, avant de présenter le cadre théorique que nous avons retenu nous tenterons, tout comme nous l'avons fait pour la recension des écrits, de justifier pourquoi nous avons choisi de nous servir du cadre théorique d'une recherche américaine et plus précisément quels parallèles nous pouvons faire entre la situation scolaire des jeune Noirs américains et celle des jeunes Québécois d'origine haïtienne. Dans un deuxième temps, nous présenterons la problématique éducative spécifique de notre sujet de recherche qui nous a d'ailleurs conduite à choisir notre cadre conceptuel.

Jacqueline Irvine, dans son livre intitulé *Black students and school failure* (1991), expose la situation socio-économique et éducative alarmante des Noirs américains aux États-Unis. Elle montre à quel point la performance scolaire des Noirs américains régresse lentement mais sûrement et combien le fossé entre la performance scolaire des Noirs et celle des Blancs et des Asiatiques s'élargit en défaveur des Noirs. Le chercheur J. Coleman (1966) avait déjà montré que plus les jeunes Noirs restent dans le système scolaire, plus l'écart s'agrandit par rapport aux autres étudiants. Le College Board (1985) et le Carnegie Quaterly (1984-

1985) ont démontré à leur tour que le contenu d'enseignement est moins complexe pour les Noirs américains et que ces derniers sont sur-représentés dans les voies allégées et sous-représentés dans les voies pour les plus doués.

Mentionnons enfin le taux de décrochage scolaire on ne peut plus élevé chez les Noirs sans compter une sous-représentation des Noirs au niveau des universités (Children's Defense Fund, 1985; Baratz, 1986). Une analyse du "High School and Beyond" data (National Center for Education Statistics, 1982) démontre que la moitié des Noirs américains avaient abandonné ou avaient gradué de justesse du "high school" (l'équivalent du secondaire dans notre système).

La situation des jeunes d'origine haïtienne est certes moins alarmante que celle des jeunes Noirs américains, mais elle reste tout de même préoccupante. En effet, bien qu'il soit difficile de cerner de manière précise le taux d'échec chez les jeunes d'origine haïtienne au Québec, il n'en reste pas moins que les données les plus récentes sur la question de la réussite scolaire des élèves des groupes ethnoculturels semblent démontrer que les élèves d'origine haïtienne réussissent moins bien que la moyenne des élèves (du moins si l'on se fie aux données qui tiennent compte de la langue maternelle, Berthelot, 1990). Et bien qu'il faille interpréter les données dans leur juste contexte et considérer la portée limitée des statistiques à l'état brut, pour les raisons énoncées dans le chapitre sur le profil scolaire des jeunes d'origine haïtienne, il semble clairement que le cheminement scolaire de ces élèves ne soit pas toujours très aisé. Leur sur-représentation dans les classes spéciales démontre bien cette réalité. Ces classes qui bien que l'on puisse défendre leur utilité, contribuent tout de même à la stigmatisation des élèves alors que l'on sait,

parce que cela a été moult fois démontré, que les jeunes enfants noirs risquent plus de souffrir d'une faible estime d'eux-mêmes et d'un manque de confiance en eux que la plupart des autres enfants. N'oublions pas non plus que la plupart des enfants qui entrent dans des classes spéciales ont de la difficulté à en ressortir. Notons enfin qu'il y aurait certainement matière à faire des recherches approfondies afin de cerner l'ampleur véritable et précise de la question du rendement scolaire des élèves d'origine haïtienne pour les raisons évoquées plus haut.

Les obstacles sont grands et les enjeux importants car c'est non seulement l' image que l'enfant d'origine haïtienne a de lui-même qui risque de souffrir de l'échec, mais c'est aussi son avenir harmonieux qui est compromis. Nous avons parlé du décrochage scolaire qui le guette mais nous aurions pu parler de l'univers de la délinquance juvénile dans lequel il entre bien trop souvent, échappatoire plus que séduisant si l'on se fie à la sur-représentation des jeunes d'origine haïtienne dans les centres de réadaptation mais indicateur certain d'un mal de vivre et d'une certaine détresse identitaire. Reprenons les propos du criminologue Emerson Douyon (1996) à ce sujet: "le recours à la violence compense la rupture du dialogue avec le milieu rejetant".

Si le milieu est perçu comme rejetant chez certains jeunes d'origine haïtienne, c'est bien sûr parce que comme la plupart des jeunes de minorité visible, il ont dû faire face à un moment donné ou à un autre dans leur cheminement à des situations où ils étaient discriminés et victimes de racisme mais c'est peut-être aussi parce qu'au fond d'eux ils ont intériorisé que le système scolaire n'était pas fait pour eux, ne voulait pas d'eux.

L'immigration haïtienne est relativement récente et notre système scolaire s'est vu confronté à une problématique d'intégration d'enfants

provenant de milieux sociaux difficiles, qui n'avaient parfois jamais été scolarisés et avaient une culture scolaire et personnelle parfois très éloignée de la culture québécoise. Devant cette situation, bien des intervenants se sont sentis démunis et ont tenté tant bien que mal de répondre aux besoins d'une clientèle qu'ils ont dû apprendre à connaître. Nous avons pu constater personnellement à quel point certains intervenants se sentaient démunis devant plusieurs de leurs élèves d'origine haïtienne dont ils avaient beaucoup de difficultés à comprendre certains comportements.

Nous pensons que certains éléments de la problématique de l'échec scolaire se situent peut-être au niveau des incompréhensions mutuelles élèves-intervenants qui créent parfois des chocs culturels difficiles à surmonter. Il est pertinent de se demander si ces heurts pourraient avoir une influence sur les perceptions et les attentes que les enseignants ont par rapport à leurs élèves d'origine haïtienne. Or, nous savons que les perceptions et les attentes que les enseignants ont à l'égard des enfants modèlent leurs comportements qui, à leur tour, peuvent avoir une influence sur le rendement académique des jeunes. Le cadre conceptuel que nous avons choisi illustre d'ailleurs très bien toute cette problématique.

### **3.2- Cadre conceptuel**

Notre cadre conceptuel est emprunté à l'auteure américaine Jacqueline Irvine (1991) qui a dressé un "Process Model for Black Student Achievement". Nous avons choisi ce modèle parce qu'il traite de la problématique spécifique de l'échec scolaire chez le jeune Américain de race noire et parce qu'il illustre bien les mécanismes systémiques qui peuvent avoir une influence sur le rendement scolaire. Le modèle de Irvine

présente des facteurs qui influencent soit positivement, soit négativement le rendement scolaire des élèves noirs aux États-Unis. Elle fonde son modèle sur deux théories principales, la "synchronisation culturelle", concept dont il a déjà été question dans la recension des écrits, et "l'influence des attentes des enseignants sur le rendement académique".

Le concept de "synchronisation culturelle" ("cultural sync"), tel que nous l'avons déjà mentionné, prend racine dans la théorie de l'afrocentrisme selon laquelle les Américains d'origine africaine ont un bagage culturel distinct. Les théories afrocentristes prétendent que le bagage culturel des afro-américains serait d'origine plus africaine qu'européenne contrairement à celui des Américains blancs. L'enfant noir d'origine africaine serait donc pénalisé par le fait que sa culture soit souvent ignorée ou mal comprise dans son environnement scolaire. Bien entendu, cette composante du modèle d'Irvine fait référence à l'aspect culturel qui entre en jeu dans la dynamique du rendement scolaire mais la synchronisation culturelle ne dépend pas uniquement des racines qui fondent l'éducation de l'enseignant et celle de l'élève, elle dépend aussi et cela est très important, des origines socio-culturelles (milieu socio-économique et culture face aux différences ethniques et culturelles).

Nous avons mentionné plus haut qu'il est possible qu'il se produise des heurts culturels au niveau des interactions élèves noirs-enseignant blanc puisque, plus le bagage culturel de l'enfant est éloigné de celui de l'école, plus ce dernier aura de la difficulté à se conformer à l'image que l'enseignant et le système scolaire en entier attend de lui. À divers égards, la culture familiale de l'élève d'origine haïtienne peut être bien différente sinon aux antipodes de la culture scolaire. Prenons à titre d'exemple la propension actuelle dans le système scolaire à vouloir faire s'exprimer les

enfants et à leur demander d'avoir une opinion sur une multitude de sujets qui font partie de son vécu (Hohl, 1993). Il est fort possible qu'une forte partie de la clientèle d'origine haïtienne socialisée dans un milieu plus traditionnel ait beaucoup de difficultés à donner son opinion puisque dans son vécu, il n'est presque jamais appelé à le faire et, pis encore, donner son opinion relève d'une grande audace sinon de l'effronterie. Un tel exemple peut sembler bien anodin et sans potentiel de répercussions majeures mais c'est la multiplication de ces incompréhensions qui devient dangereuse. À quel moment, l'enseignant pourrait-il devenir affecté par ces petits chocs au point de voir ses attentes modifiées à l'égard de l'enfant noir? À quel moment ses attentes pourraient-elles se généraliser à tous les enfants noirs et pourraient-elles devenir des images figées qu'il pourrait transférer à tous les élèves noirs? Par ailleurs, si l'on s'entend pour dire que de manière générale, les enfants maîtrisent très bien l'art de jongler avec deux cultures même lorsque ces dernières entrent en contradiction, il y a lieu de se demander ce que cela leur coûte et si parfois toute l'énergie qu'ils mobilisent afin de s'adapter, ils ne pourraient pas la canaliser sur la chose scolaire. Il est aussi fort possible que l'univers de plusieurs enfants soit très chambardé par toute la dissonance cognitive qu'ils sont parfois appelés à vivre à l'école. Plus les messages contradictoires se multiplient, plus leurs schèmes de pensée sont remués et doivent s'adapter. Parfois l'équilibre identitaire sinon la santé mentale des enfants en deviennent compromis. Bref, il serait possible de penser que certains enfants d'origine haïtienne sont pénalisés par le fait que le système scolaire n'a pas été pensé et fait en fonction d'eux et que, bien qu'en théorie l'on soit ouvert à leur bagage culturel à l'école, en pratique, dans leur quotidien, l'on exige de leur part, de manière tacite qu'ils s'adaptent au plus vite.

La deuxième dimension théorique du modèle de Irvine est le concept des attentes des enseignants («*teacher expectations*»). Nous ne traiterons pas de cette dimension comme telle dans notre recherche, dans la mesure où nous ne ferons pas une investigation des attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves d'origine canadienne-française ou haïtienne. Cependant, comme les recherches sur les attentes des enseignants montrent la relation entre la communication et les interactions avec les élèves et les attentes, nous croyons que cette dimension du cadre théorique d'Irvine est utile pour comprendre les fondements ou les conséquences possibles de divers types d'interactions.

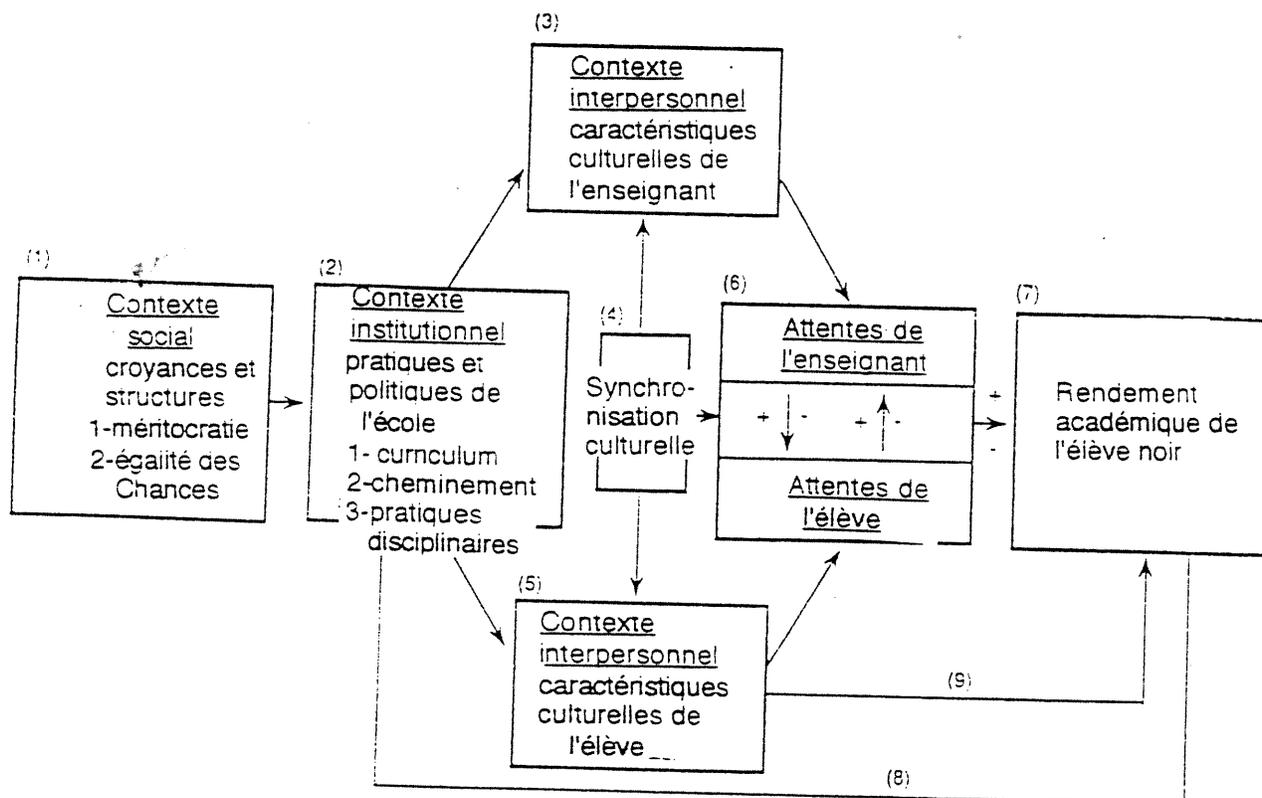
Le concept des attentes des enseignants fait référence à la théorie très connue de l'effet Pygmalion formulée par les chercheurs Rosenthal et Jackobson (1968). Selon les recherches de ces auteurs, il y aurait une influence directe entre les attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves et le comportement et les résultats de ces mêmes élèves; ce que l'on appelle «*self-fulfilling prophecies*». Autrement dit, plus les attentes des enseignants sont élevées, plus les élèves ont tendance à réussir et plus les attentes des enseignants sont basses, moins les élèves ont tendance à réussir. La plupart des études réalisées dans le domaine ont démontré comme nous l'avons exposé dans notre recension des écrits que les enseignants semblaient avoir des attentes plus négatives à l'égard des enfants noirs. Il est à noter que les attentes des enseignants sont reliées dans le modèle de Irvine à la première composante du modèle qui est la "synchronisation culturelle". Tel que nous l'avons expliqué précédemment, s'il n'y a pas de "synchronisation culturelle", si au contraire, il y a des chocs, les attentes des enseignants risquent d'être moins élevées. S'il y a

"synchronisation" ou complémentarité culturelle, les attentes ont des chances d'être meilleures.

Le modèle présenté par Irvine tente d'expliquer la dynamique du rendement scolaire chez les Américains d'origine africaine. Bien que notre recherche ne traite pas du rendement des élèves d'origine haïtienne, ce modèle situe bien toutes les macro et micro-composantes qui peuvent influencer sur les interactions enseignant-élèves.

Le modèle d'Irvine contient sept composantes principales (Voir schéma 2); trois de ces composantes peuvent plus spécifiquement servir de base à l'analyse des interactions que nous aurons observées: celui qui concerne les composantes socio-culturelles de l'élève et de l'enseignant, celui qui traite de la synchronisation culturelle et enfin, celui où il est question des attentes des enseignants.

## Modèle sur le rendement académique des élèves noirs (Irvine,1991)



1- Le contexte social, concerne les croyances, les valeurs de base sur lesquelles est basée notre société. La méritocratie et l'égalité des chances pour tous sont des principes à la base de notre société et de notre système éducatif. Cependant, comme le mentionne Irvine, les décisions politiques concernant l'éducation sont souvent prises de manière à garder le statut quo et à maintenir une certaine stratification sociale. Les rapports de pouvoir et les rapports inter-ethniques font donc partie du contexte social et ont une influence sur le contexte institutionnel.

2- La deuxième composante du modèle concerne le contexte institutionnel. Ce sont les moyens dont se dotent les institutions afin d'actualiser ces croyances et valeurs décrites dans la première partie du modèle. Irvine fait référence ici aux pratiques de l'école, c'est-à-dire au curriculum, aux différents cheminements ou voies de l'école et enfin, aux pratiques disciplinaires. C'est à ce niveau que l'on voit parfois des contradictions entre les valeurs que veut véhiculer notre société et les moyens utilisés dans nos institutions pour y parvenir. Selon Irvine, il y aurait une trop grande uniformisation des buts et des finalités dans les écoles et un manque de buts qui soient connectés et concrets en fonction des caractéristiques socio-économiques et ethniques de l'école. Par ailleurs, Irvine fait ressortir le concept de curriculum caché qui, selon elle, est l'ensemble de connaissances, d'attitudes, de normes, de règlements, de valeurs et de croyances qui sont transmises aux enfants à travers les structures, les politiques, le contenu formel et les relations sociales. Alors que le curriculum formel ne discrimine théoriquement pas les enfants, le curriculum caché lui, discrimine et de manière plus insidieuse.

Les différentes voies parallèles destinées aux élèves ayant des difficultés d'ordre disciplinaire et ou d'apprentissage sont aussi une pratique de l'école qui pénalise les enfants noirs puisque ceux-ci y sont sur-représentés et qu'on sait maintenant à quel point il est difficile pour les enfants d'en ressortir.

3- Le contexte interpersonnel de l'enseignant concerne les caractéristiques des enseignants. Les enseignants reçoivent des messages du contexte institutionnel qui ont pour effet de modeler leurs attitudes et leurs comportements. Les nouveaux enseignants apprennent assez vite quel type d'exigences l'école s'attend à ce qu'ils aient envers leurs élèves, le degré de discipline qu'on s'attend à ce qu'ils exigent... Les caractéristiques socio-culturelles des enseignants (leurs croyances, leurs attitudes, leurs comportements, leurs visions du monde, leurs perceptions), leur sexe, leur race, leur classe sociale, leur éducation et leur formation ainsi que leur personnalité ont une influence sur leur manière d'enseigner et d'interagir avec leurs élèves.

4- La synchronisation culturelle fait référence aux interactions enseignant-élèves noirs. S'il y a connexion et complémentarité entre les deux cultures, on peut s'attendre à ce qu'il y ait une meilleure communication et que l'enseignement soit plus efficace.

5- Le contexte interpersonnel de l'élève concerne les caractéristiques socio-culturelles des élèves. Les élèves reçoivent des messages du contexte institutionnel leur indiquant quel type d'attitude et de comportement ils devraient avoir. Cependant, plusieurs Noirs américains de classe sociale pauvre ont des traits culturels qui diffèrent beaucoup de ceux auxquels s'attendrait l'école. Par ailleurs, les enfants noirs américains sont souvent perçus initialement de manière stéréotypée par leurs enseignants

comme ayant une culture uniforme plutôt que comme "des individus porteurs d'une culture" (Camilleri, 1985). Nous avons démontré plus haut que cette réalité pourrait s'appliquer aux élèves québécois d'origine haïtienne. Notons que bien que nous touchions là à des facteurs socio-culturels, il serait, selon nous, difficile de les dissocier de la variable race puisque celle-ci, rappelons-le, fait partie intégrante de la réalité de l'élève noir, d'origine haïtienne.

6- Les attentes des enseignants sont influencées par la présence ou l'absence de synchronisation culturelle.

7- Le rendement académique de l'élève noir sera influencé par les attentes et les comportements des enseignants à son égard.

Le rendement académique des élèves noirs renforce le niveau deux, c'est-à-dire les pratiques institutionnelles qui sont, elles-mêmes, à l'origine des attentes des enseignants et le cycle se répétera..

Enfin, Irvine fait ressortir le fait que certains éléments du contexte interpersonnel de l'élève, tel que le milieu socio-économique de l'élève noir par exemple, ont une influence directe sur son rendement académique.

Le modèle de Irvine nous offre des pistes de réflexion intéressantes bien que dans le cadre de ce mémoire, nous nous en tiendrons à l'observation des interactions élèves noirs d'origine haïtienne-enseignant blanc d'origine canadienne-française ou élèves blancs d'origine canadienne-française-enseignant blanc d'origine canadienne-française. Cependant le cadre théorique plus large sera d'une grande utilité lorsque nous tenterons d'analyser les comportements observés. Ce cadre illustre bien que les interactions enseignant-élèves ne sont pas un ensemble de comportements isolés, aléatoires et sans fondements. Il démontre qu'il existe des macro-processus et des micro-processus qui sont à l'origine de

ces comportements. Si l'on se situe dans une perspective dynamique, il devient dès lors difficile de dissocier un effet de sa cause. Il ne suffit donc pas d'observer les comportements mais de tenter de savoir quelles sont leurs origines pour les renforcer ou éventuellement les modifier. En bref, nous ferons usage du cadre ci-haut présenté pour analyser les résultats de nos observations qui auront pour but de déterminer s'il existe une différence entre la qualité et la quantité d'interactions entre élèves noirs d'origine haïtienne/enseignants blancs d'origine canadienne-française et élèves blancs d'origine canadienne-française/enseignants blancs d'origine canadienne-française.

## **4- Méthodologie**

### **4.1- Échantillon**

Rappelons l'objectif de la recherche qui est de tenter de voir s'il y a une différence dans la quantité et la qualité des interactions entre des sous-groupes spécifiques d'élèves et leur professeur. Afin de réaliser notre objectif, nous avons observé les interactions élèves-enseignantes qui se sont déroulées dans 3 classes de trois écoles différentes. Il est à noter que nous avons choisi d'observer un nombre de classes relativement restreint afin de faire des observations plus en profondeur puisque cette recherche est de type exploratoire. Nous avons trouvé des écoles fréquentées par au moins 30% d'élèves québécois d'origine haïtienne et par un pourcentage assez élevé d'élèves d'origine canadienne-française pour être en mesure de faire des comparaisons à l'aide de deux documents du Conseil Scolaire de l'Île (Répartition des élèves selon leur pays d'origine et celui de leurs parents, 1995; Statistiques et commentaires sur l'origine ethniques des élèves, 1999). Il ne nous sera pas possible, cependant, de mentionner si les élèves d'origine haïtienne de notre échantillon appartiennent à la première ou à la deuxième génération d'immigrants, information qu'il aurait été intéressant d'examiner mais qui était trop complexe à obtenir pour chacun des élèves des trois classes. Les directions nous ont orienté vers trois classes dont les trois enseignantes étaient trois femmes d'origine canadienne-française.

Nous avons observé, à l'intérieur de la variables race-ethnie l'effet d'une "sous-variable", le sexe des élèves. Très peu de recherches font des divisions par sexe à l'intérieur des variables race et ethnie et il est intéressant de se pencher sur cette sous-division qui donne une analyse

plus raffinée des résultats. Il a été facile, grâce à l'outil d'observation que nous décrivons dans la prochaine section de ce mémoire d'obtenir l'information sur le sexe des élèves. Il est très important de spécifier cependant, que la variable sexe est secondaire dans nos observations et que l'essentiel de notre recherche se situe au niveau de l'effet des variables ethnies et races.

Par ailleurs, nous n'avons pas pu isoler la variable socio-économique dans les milieux où nous avons fait nos observations, étant donné la difficulté à obtenir des données à ce sujet pour chacun des élèves; par contre, grâce à l'indice de défavorisation de chacune des écoles, nous avons identifié le milieu socio-économique duquel proviennent la moyenne des élèves. Rappelons cependant que ces classements globaux peuvent cacher une grande diversité entre les classes et surtout entre les élèves. Il aurait donc été intéressant d'étudier l'effet de la variable socio-économique lorsqu'elle est conjuguée avec les variables ethnies et races. Toutefois, les lois régissant l'accès aux données personnelles nous empêchent d'obtenir ces informations. Pour pallier, en partie, ce problème, nous avons demandé aux enseignantes quelle est leur perception du milieu socio-économique dont est issu chacun de leurs élèves.

#### **4.2- Séquences d'observation**

La recherche s'est déroulée sur trois mois, de février à avril 1999. Nous avons fait cinq observations de cours de type magistral d'environ une heure dans chacune des classes, lors de cinq jours différents de la semaine ainsi qu'à des heures variées. Nous avons choisi ce modèle d'observation afin d'éviter qu'un ensemble de facteurs extérieurs (tels qu'un incident qui vient d'avoir lieu dans l'école, la température, le jour de la semaine, l'état

psychologique inhabituel du professeur ou des élèves suite à un incident...) aient des répercussions sur le climat de la classe et que ces facteurs ne viennent biaiser les résultats de nos observations. Nous avons, par ailleurs, testé l'instrument de recherche dans une classe qui ne faisait pas partie de notre échantillon global de recherche. Il y avait alors deux observatrices, afin de vérifier, par comparaison, l'efficacité du codage.

Mentionnons enfin que nous avons complété nos observations par des entrevues semi-structurées avec les enseignants afin d'avoir des informations plus précises sur leurs perceptions des interactions dans leur classe.

#### **4.3- Instrument d'observation**

Tel que nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, ce type de recherches a déjà été effectué aux États-Unis. Nous avons donc repris des éléments de méthodologie déjà utilisés par la chercheuse Jacqueline Irvine (1986) qui après avoir analysé les outils méthodologiques des différentes recherches effectuées dans le domaine des attentes et des interactions élèves- enseignants a conclu que les recherches les plus fiables dans le domaine d'un point de vue méthodologique étaient celles qui ont été réalisées en contexte de classe et dont l'observation a été l'outil principal. Irvine (1986) a elle-même réalisé une recherche dans laquelle elle explorait la problématique des effets de la race, du sexe et du degré scolaire des élèves sur les interactions élèves-professeur. Elle a utilisé une version modifiée du "Brophy-Good Dyadic Interaction System" comme outil d'observation. Nous avons donc repris certains éléments de la version originale et d'autres de la version modifiée par Irvine de cet instrument

d'observation qui offre à la fois la cueillette de données qualitatives et quantitatives.

Le type d'observation que nous permettait de faire le "Dyadic interaction system" reflète bien le fait que les interactions enseignant-élèves font partie d'un processus bidirectionnel. Au départ, nos observations devaient porter à la fois sur l'enseignant et sur l'élève, plus précisément sur la dynamique qui se crée entre ces deux agents. De ce fait, deux acteurs principaux devaient guider nos observations: l'enseignant et l'élève. Nos observations devaient porter essentiellement sur la dynamique question-réponse qui avait lieu dans chacune des classes observées. Nous voulions essayer de voir, d'une part, à quels élèves les enseignants ont plus tendance à donner le droit de parole, et quel type de rétroaction ces enseignants ont tendance à donner aux élèves qui ont répondu, en fonction de leur réponse. Notre but était de voir si la variable race-origine ethnique avait une influence tant en ce qui concerne les élèves que choisissent les enseignants pour répondre aux questions qu'ils posent, qu'au niveau des élèves qui demandent de répondre à leurs questions. Cependant, pour des questions logistiques, cette recherche s'est concentrée principalement sur l'observation des comportements des enseignantes. Les seules données que nous avons pu coder concernant les élèves sont celles sur la nature de leurs réponses (bonnes ou mauvaises). Lors de la présentation des résultats de recherche, nous mentionnerons quelles sections de l'instrument de recherche nous avons dû laisser tomber pour des questions logistiques.

Nous avons observé, par ailleurs, la rétroaction verbale des enseignants portant sur les comportements soit positifs, soit négatifs des élèves. Nous n'avons pas pu, cependant, observer les comportements des élèves compte tenu du fait qu'un seul observateur était présent dans les

classes et qu'il fallait nécessairement limiter le nombre d'éléments d'observation pour que les résultats soient plus fiables. Autrement dit, nous sommes en mesure de rapporter si un enseignant a tendance à féliciter ou à critiquer les comportements des élèves en fonction de leur race-ethnie mais il ne nous est pas possible de dire quels élèves ont eu des comportements plus "positifs" ou plus "négatifs" en fonction de leur race-ethnie.

#### **4.3.1- La grille d'observation**

L'outil d'observation du "Brophy-Good Dyadic Interaction System" est une grille de codage qui permet de cocher les éléments observés au sujet des interactions qui ont lieu dans la classe. Nous avons repris certains éléments de la grille de Brophy et Good (1978). Nous avons cependant ajouté certaines catégories à cette grille. Encore une fois, deux agents étaient présents dans cette grille à l'origine: l'élève et l'enseignant. En ce qui concerne les élèves, l'observation devait porter, d'une part, sur le nombre d'élèves d'origine canadienne-française ou d'origine haïtienne qui lèvent la main à chaque fois qu'une question est posée par le professeur, d'autre part, sur les réponses que les élèves choisis pour répondre fournissent aux questions de l'enseignant. En ce qui concerne l'enseignant, l'observation a porté sur ses réactions face aux réponses fournies par l'élève et d'autre part sur ses réactions face aux comportements des élèves. Un dernier point d'observation concernant l'enseignant est l'opportunité qu'il donne aux élèves qui ne l'ont pas demandé de répondre en classe. Voici donc, plus détaillées les différentes catégories d'observation que nous avons reprises et parfois modifiées des instruments de Brophy et Good (1978) et de Irvine(1990) et les symboles utilisés dans chacune des catégories.

### **4.3.2- Les réponses de l'élève**

#### **Les bonnes réponses (+)**

Une réponse fournie par l'élève est considérée comme étant bonne si l'enseignant l'accepte ou la trouve satisfaisante.

#### **Les réponses partiellement bonnes(+/-)**

Une réponse est considérée comme étant partiellement bonne si l'enseignant la trouve bonne seulement en partie ou s'il la trouve bonne mais incomplète.

#### **Les mauvaises réponses (-)**

Une réponse est considérée comme étant mauvaise si l'enseignant la trouve incorrecte et qu'il le dit.

#### **L'absence de réponse (0)**

Lorsque l'élève ne fournit pas de réponse ou qu'il dit ne pas connaître la réponse à une question posée, l'observateur coche cette section de l'instrument. Il est à noter que l'observateur coche cette section à partir du moment où l'enseignant donne une rétroaction avant que l'élève ait fourni une réponse à cette question.

### **4.3.3- La rétroaction verbale des enseignants**

La rétroaction verbale des enseignants est un des points d'observation qui est divisé en deux parties. La première partie porte sur la rétroaction par rapport aux réponses fournies aux questions que l'enseignant

a posées. La deuxième partie porte sur la rétroaction des enseignants par rapport aux comportements des élèves dans la classe. La première partie, c'est-à-dire celle qui porte sur la rétroaction des enseignants par rapport aux réponses fournies par les élèves est divisée en onze catégories, c'est-à-dire la rétroaction positive, la constatation d'une bonne réponse, l'absence de réaction, la constatation d'une mauvaise réponse, la rétroaction négative, la réponse donnée par l'enseignant, l'enseignant qui repose la question à un autre élève, la réponse donnée par un autre élève, l'enseignant qui répète la question, l'enseignant qui donne un indice et l'enseignant qui pose une nouvelle question. L'observateur doit enfin noter dans une dernière catégorie de la première partie si l'enseignant a posé une question à un élève qui ne l'a pas demandé. La deuxième partie, c'est-à-dire celle qui porte sur la rétroaction des enseignants par rapport aux comportements initiés par les élèves dans la classe est divisée en deux parties: la rétroaction positive et la rétroaction négative. Voici une définition de chacune des catégories de rétroaction à observer.

#### **4.3.3.1- La rétroaction portant sur les réponses de l'élève**

##### **La rétroaction positive (++)**

Les commentaires visant à féliciter l'élève et à signifier lorsque l'élève fournit une bonne réponse sont inclus dans la catégorie de rétroaction positive. Les commentaires tels que "Bien", "Super", "Bravo", "Quelle réponse merveilleuse", "Tu es un vrai champion" sont considérés comme des félicitations.

**La constatation d'une bonne réponse (+)**

Les commentaires tels que: "Oui", "d'accord", "C'est cela", "O.K", sont considérés comme la constatation d'une bonne réponse.

**L'absence de rétroaction (0)**

Lorsque l'enseignant ne fait aucun commentaire sur la réponse de l'élève, l'observateur coche cette section.

**La constatation d'une mauvaise réponse (-)**

"Non", "C'est faux"... sont des commentaires visant à signifier qu'une mauvaise réponse a été fournie par l'élève.

**La rétroaction négative (--)**

Les commentaires visant à critiquer et à signifier que l'élève a fourni une mauvaise réponse sont classés dans cette catégorie. "Franchement", "C'est ridicule", "Tu pourrais pas faire un effort" "Tu ferais mieux de bien écouter" sont considérés comme des critiques.

**La réponse donnée par l'enseignant (rép ens)**

L'observateur coche cette section lorsque l'enseignant fournit la bonne réponse à l'élève.

**L'enseignant repose la question à un autre élève (dem autre)**

L'observateur coche cette section lorsque l'enseignant demande à un autre élève de répondre à la question qu'il a posée.

**La réponse donnée par un autre élève (autre rép)**

L'observateur coche cette section lorsqu'un autre élève donne la réponse à la question de l'enseignant sans que celui-ci lui ait demandé de le faire.

**L'enseignant répète la question (répète ?)**

L'observateur coche cette section lorsque l'enseignant repose la question initiale soit en entier ou en partie. Les commentaires tels que "Alors...", "Connais-tu la réponse" sont aussi inclus dans cette section.

**L'enseignant donne un indice (indice)**

L'observateur coche cette section lorsque l'enseignant simplifie sa question ou qu'il donne un indice à l'élève pour qu'il puisse y répondre.

**L'enseignant pose une nouvelle question (nvelle ?)**

L'observateur coche cette section lorsque l'enseignant pose une nouvelle question dont la réponse est différente de celle de sa question initiale.

**Opportunité de répondre en classe (opport rép)**

L'opportunité pour l'élève de répondre en classe, c'est l'opportunité qui lui est donnée de répondre lorsqu'il n'a pas demandé de le faire et lorsqu'un enseignant désigne un élève pour qu'il réponde a une question qu'il s'apprête a poser.

#### **4.3.3.2- La rétroaction portant sur le comportement de l'élève**

La rétroaction sur le comportement fait référence aux commentaires de l'enseignant concernant la conduite d'un enfant en classe. Tel que nous l'avons déjà mentionné cette partie se divise en deux catégories.

##### **La rétroaction positive (+)**

Les commentaires de l'enseignant visant à féliciter ou à faire du renforcement positif des comportements d'un élève dans la classe tel que "bravo Stéphanie qui reste assise à sa place et qui écoute bien" sont classés dans cette section.

##### **La rétroaction négative (-)**

Les commentaires de l'enseignant visant à critiquer ou à signifier le mécontentement, la colère ou la frustration face au comportement d'un élève dans la classe tel que "Veux-tu arrêter de toujours déranger tout le monde!" sont classés dans cette section.

#### **4.3.4- Autres éléments de la grille d'observation**

La grille d'observation que nous avons utilisée contient une section où nous pouvons indiquer si l'élève impliqué dans l'interaction que nous codions était Québécois de souche canadienne-française (CF) ou d'origine haïtienne (H) et aussi s'il était un garçon (G) ou une fille (F). Notons que bien que le sexe n'est pas le facteur que nous étudions principalement, nous l'avons aussi observé afin de comprendre son impact lorsqu'il est conjugué avec celui de la variable race-ethnie.

À partir de notre grille, tel que nous l'avons mentionné précédemment, nous voulions dénombrer les élèves d'origine haïtienne qui

levaient la main et les élèves d'origine canadienne-française qui levaient la main pour chacune des questions que posait les enseignantes. Cependant, compte tenu de la difficulté que comportait cet exercice d'observation, nous n'avons pas été en mesure de le faire.

#### **4.4- Fiabilité du codage**

Afin de s'assurer que l'observateur codait de manière fiable et qu'il maîtrisait bien l'instrument de codage, nous avons fait une observation préliminaire durant laquelle deux observateurs utilisaient la même grille d'observation pour analyser les mêmes interactions. Les deux observateurs comparaient ensuite ce qu'ils avaient codé afin de vérifier s'il y avait concordance.

#### **4.5- Méthode de classification des données**

Afin de faire les calculs statistiques des observations des interactions en fonction de la variable race-ethnie, nous avons calculé le nombre de comportements observés dans chacun des points d'observation selon la variable race-ethnie, puis nous avons comparé ce nombre aux interactions que nous aurions dû observer si la proportion de chaque groupe (Canadiens-français et Haïtiens) au sein de la classe était respectée. Nous avons ensuite pu mesurer si les variables ethnie et race conjuguées avaient une influence sur le nombre et le type d'interactions entre les enseignants et les élèves. La formule utilisée étaient la suivante:

Nombre total d'interactions pour une variable Nombre total d'élèves par  
en fonction de la race-ethnie de l'élève vs race-ethnie  
 Nombre total d'interactions pour la variable      Nombre total d'élèves

Un score représente la proportion de rétroaction reçue en fonction de l'ethnie. Si les deux scores présentés plus haut sont égaux, cela signifie que les élèves de l'ethnie donnée ont reçu la proportion d'interactions à laquelle ont pouvait s'attendre selon leur proportion dans le groupe classe. Un score de gauche moins élevé ou plus élevé que celui de droite signifie que les élèves d'une ethnie donnée ont participé a un plus petit ou plus grand nombre d'interactions que celui auquel on pouvait s'attendre. Notons enfin que les calculs statistiques ont été faits en fonction du nombre d'interactions observées.

#### **4.6- Aspect qualitatif**

Bien que l'outil utilisé dans cette recherche à des fins méthodologiques soit essentiellement quantitatif, rappelons qu'il permet aussi de faire des observations sur la qualité des interactions codées dans le sens où l'on peut distinguer les réponses bonnes des mauvaises, ainsi que les interactions positives et négatives. Nous avons réalisé en plus, des entrevues avec les enseignants afin de leur donner l'occasion d'expliquer leurs perceptions de ce qui se passe dans la classe au niveau des interactions (voir questions d'entrevues en annexe). Ceci nous a permis d'apporter un éclairage aux observations.

# **Présentation des résultats**

## **5- Mise en oeuvre de la recherche**

### **5.1- Problème éthique**

Une fois les écoles repérées et les autorisations obtenues de la commission scolaire concernée, nous avons pu initier les contacts avec les directions qui devaient à leur tour nous référer trois enseignants. À ce stade-ci, le problème fondamental pour nous en était un d'éthique: fallait-il cacher et à la direction et aux enseignants l'objet de notre recherche ou le dévoiler, ce qui aurait pour effet de produire un biais évident. Nous avons décidé d'expliquer aux directions et aux enseignants concernés l'objet de notre recherche mais en prenant bien soin de mentionner que le facteur ethnie ou race n'était pas le seul que nous voulions observer. Notre but officiel était donc d'observer les interactions enseignant-élèves selon différents facteurs: l'ethnie, le genre, le niveau d'enseignement, le milieu socio-économique et les réseaux de communication établis dans la classe. Ce qu'il est intéressant de mentionner est que les trois directions avec lesquelles nous avons établi des contacts n'ont retenu qu'un seul facteur parmi ceux que nous avons énumérés, la race, du moins aux dires des enseignants auxquels la proposition avait été faite d'avoir une observation dans leur classe. En d'autres termes, et les directions et les enseignants s'attendaient à ce que nous venions observer les interactions que les enseignants blancs avaient avec leurs élèves noirs. Il est important de mentionner cela car, très clairement, il y avait, dès le départ, un biais important que nous n'avons pas été en mesure d'éviter, sans compter que le fait que l'observateur soit de

couleur noire n'est probablement pas passé inaperçu des enseignantes observées. Si ce biais a effectivement eu un impact sur le comportement des enseignantes observées, l'on peut penser que ce fut dans le sens d'une sélection plus accrue des élèves d'origine haïtienne pour participer en classe ou d'une plus grande indulgence envers ces derniers, pour éviter tout risque d'apparaître discriminatoire ou raciste. Il se pourrait que cette situation se soit présentée mais il nous est impossible de le mesurer.

### **5.2- Échantillon de recherche**

Nous diviserons la présentation de l'échantillon de recherche en deux parties. Nous commencerons par une description de l'échantillon tous groupes-classes confondus, que nous nommerons échantillon global et terminerons par une description plus détaillée des sous échantillons correspondant à chaque classe, tout en mentionnant les caractéristiques importantes des enseignantes observées et de l'environnement de recherche. Il est à noter que la moyenne des élèves des trois écoles où nous avons fait nos observations provenait d'un milieu socio-économique moyen-faible et que les écoles étaient situées soit à Montréal-Nord ou à Rivière-des-Prairies.

Il y avait 83 élèves dans les trois classes observées dont 59 étaient d'origine soit haïtienne soit canadienne-française (les 21 restants sont d'une autre origine ethnoculturelle; ils ne font donc pas partie de l'échantillon). Le croisement des variables ethnie et genre dans l'échantillon global donne les résultats suivants: 10 filles et 10 garçons d'origine haïtienne ainsi que 21 filles et 18 garçons d'origine canadienne-française (voir tableau I).

### Tableau I

#### Répartition des élèves de l'échantillon global selon l'ethnie et le sexe

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	10 (16,9%)	10 (16,9%)	20 (33,9%)
	C-F	21 (35,6%)	18 (30,5%)	39 (66,1%)
	Total	31 (52,5%)	28 (47,5%)	59 (100%)

Par souci d'anonymat, nous appellerons les classes où nous sommes allées faire nos observations, ainsi que leurs enseignantes respectives X, Y et Z.

La première classe, celle de l'enseignante X est une deuxième année. X enseigne depuis 3 ans. Dans sa classe, il n'y avait que deux élèves d'origine haïtienne, un garçon et une fille constituant en tout 11,1% de ce sous-échantillon (il est à noter qu'il est délicat de faire des statistiques avec de si petits chiffres) et 16 élèves d'origine canadienne-française, neuf garçons et sept filles (représentant respectivement 50,0% et 38,9% du sous-échantillon de sa classe). Les Canadiens-français représentaient la quasi-totalité du sous-échantillon de la classe X (88,9%). Notons par ailleurs que la répartition filles/garçons dans la classe X est assez équilibrée puisque les filles représentent 44,4% des élèves observés et les garçons 55,5% (voir tableau II). Sa classe comptait 27 élèves au total, dont neuf élèves dont l'origine était autre que haïtienne ou canadienne française et qui ne comptent pas dans nos observations.

**Tableau II****Répartition des élèves du sous-échantillon X selon l'ethnie et le sexe**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	1 (5,6%)	1 (5,6%)	2 (11,1%)
	C-F	7 (38,9%)	9 (50,0%)	16 (88,9%)
	Total	8 (44,4%)	10 (55,5%)	18 (100%)

La deuxième classe, celle de Y est une sixième année. Y enseigne depuis six ans. Sa classe comptait six garçons et six filles d'origine haïtienne (ces deux groupes représentant chacun 27,3% de ce sous-échantillon, voir tableau III) ainsi que quatre garçons et six filles canadiens-français représentant respectivement 27,3% et 18,2% du sous échantillon que constitue cette classe. L'école où enseigne Y compte une forte proportion d'élèves d'origine haïtienne et canadienne-française. Il est intéressant de noter que dans cette classe, il y a deux élèves d'origine haïtienne de plus que d'élèves d'origine canadienne-française. Le pourcentage d'élèves d'origine haïtienne, 54,5%, est donc légèrement plus élevé que celui des Canadiens-français (45,5%). Par ailleurs, la proportion garçons (45,5%)/filles (54,5%) est relativement équilibrée.

**Tableau III****Répartition des élèves du sous-échantillon Y selon l'ethnie et le sexe**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	6 (27,3%)	6 (27,3%)	12 (54,5 %)
	C-F	6 (27,3%)	4 (18,2%)	10 (45,5%)
	Total	12 (54,5%)	10 (45,5%)	22 (100%)

La troisième classe, celle de Z qui enseigne depuis au moins 20 ans est une deuxième année comme celle de X. Par contre, le profil ethnique de cette classe est différent. Il y a un total de 26 élèves dans la classe (voir tableau IV), trois garçons et trois filles d'origine haïtienne (chacun de ces groupes représentant 15,8% de ce sous échantillon) et cinq garçons et huit filles d'origine canadienne-française (26,3% et 42,1% du sous échantillon). Le nombre total d'élèves d'origine haïtienne (31,6%) dans la classe de Z est moins élevé que celui des élèves d'origine canadienne-française (68,4%). Notons finalement que la proportion de filles (57,9%) dans la classe de Z est plus élevée que celle des garçons (42,1%, tableau 4). Il y a dans l'école de Z une forte proportion d'élèves d'origine haïtienne et canadienne-française.

#### **Tableau IV**

##### **Répartition des élèves du sous-échantillon Z selon l'ethnie et le sexe**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	3 (15,8%)	3 (15,8%)	6 (31,6%)
	C-F	8 (42,1%)	5 (26,3%)	13 (68,4%)
	Total	11 (57,9%)	8 (42,1%)	19 (100%)

En bref, ce qui ressort principalement de l'analyse de l'ensemble des élèves des trois sous-échantillons, tous groupes-classes confondus est que la proportion d'élèves d'origine haïtienne (33,9%) est inférieure à celle des élèves d'origine canadienne-française (66,1%). L'échantillon global est constitué de 31 filles sur les 59 élèves observés (52,5%) et de 28 garçons (47,5%). La proportion globale filles/garçons est donc assez équilibrée. La

répartition des élèves en croisant les variables genre et ethnie démontre qu'à l'intérieur de l'ensemble de chacun des deux groupes ethniques observés la répartition par genre est bien équilibrée: les filles et les garçons d'origine haïtienne constituent le même pourcentage de l'échantillon global (16,9% chacun) et les filles canadiennes-françaises constituent 35,6% et les garçons canadiens-français 30,5% de cet échantillon.

### **5.3- L'Instrument de recherche**

Rappelons que l'outil de recherche était une grille d'observation (voir annexe a), un outil quantitatif qui permettait une analyse statistique de la dynamique des interactions dans chacune des classes observées. La grille finale a subi quelques modifications puisque l'observatrice n'était pas en mesure de coder certains éléments compte tenu de la rapidité à laquelle se déroulent les interactions dans une classe. Ainsi, bien qu'il eut été intéressant à chaque interaction de coder combien de mains étaient levées pour chacun des sous-groupes, compter les mains levées s'est avéré chose difficilement réalisable (avec uniquement un observateur en classe, mais également lors de la première expérimentation avec deux observateurs). Nous avons donc laissé tomber cette section de la grille qui aurait permis de mieux cerner le comportement des élèves. Nos analyses porteront donc principalement sur le comportement des enseignantes bien que, rappelons-le, les interactions sont un processus à deux sens.

En ce qui concerne les autres modifications apportées à la grille, elles sont mineures. Certaines sections avaient si peu servi qu'elles ne permettaient pas de faire des calculs statistiques valables. Dans ces cas, nous avons généralement fait des regroupements logiques ou supprimé certains éléments mineurs. Par exemple, afin d'observer les rétroactions sur

le comportement, nous avons prévu quatre possibilités: très négatif, négatif ou très positif ou positif. Nous avons renoncé à une division en quatre et regroupé les réponses en deux catégories (rétroactions positives ou négatives). La dispersion des réponses en quatre sections ne donnait pas un nombre suffisant de réponses dans chaque catégorie pour être valable statistiquement. La grille finale contient quatre sections:

La première section, qui concerne l'élève, permet de coder à chaque fois qu'un élève est désigné pour répondre à une question, son origine ethnique (haïtienne ou canadienne-française) et son sexe (garçon ou fille).

La deuxième section de la grille concerne la réponse fournie par l'élève désigné pour répondre (positive, négative ou réponse absente).

La troisième section concerne la rétroaction de l'enseignant par rapport à la réponse fournie (positive, négative, neutre ou autre).

La dernière section a trait aux interactions qu'ont les enseignants avec les élèves par rapport à leur comportement (positives ou négatives).

## **6- Analyse des résultats**

Tout au long de la présentation des résultats de la recherche, nous procéderons en donnant les résultats statistiques pour l'ensemble des classes observées (échantillon global), puis en fournissant une analyse plus détaillée, c'est-à-dire classe par classe ou sous-échantillon par sous-échantillon.

L'analyse des résultats sera composée de quatre éléments principaux, le premier couvrant la première partie de la grille d'observation c'est-à-dire les caractéristiques des élèves ayant été désignés pour répondre et le deuxième étant la relation entre la deuxième partie de la

grille, "la réponse de l'élève" et la troisième "la rétroaction de l'enseignante". En troisième lieu, nous examinerons les réactions des enseignantes par rapport au comportement de leurs élèves et nous terminerons, dans un quatrième temps, par une analyse très globale du milieu socio-économique d'où proviennent les élèves de chacune des classes où nous faisons des observations et de la performance de ces même élèves. Les trois premiers éléments de notre analyse seront examinés selon une variables principale: la race-ethnie des élèves (noir-haïtien ou blanc-canadien-français) et une autre plus secondaire, le sexe (masculin ou féminin).

### **6.1- Analyse générale des interactions pour l'échantillon global**

Au total, 551 interactions concernant soit le contenu d'enseignement, soit le comportement des élèves ont été codées à l'aide de la grille d'observation. Quarante-sept virgule cinq pour cent des interactions ont eu lieu avec des élèves d'origine haïtienne et 52,5% avec des élèves d'origine canadienne-française. Les interactions en fonction de l'ethnie sont donc déséquilibrées puisque les élèves d'origine haïtienne qui représentent 33,9% de notre échantillon global ont été plus souvent appelés à répondre (47,0%) qu'ils auraient dû l'être proportionnellement à leur nombre. Les élèves d'origine canadienne-française qui représentent 66,1% de l'échantillon global, pour leur part, ont été moins souvent appelés à répondre en rapport avec leur proportion (ils ont été interpellés dans 53,0% des observations ). Par ailleurs, 251 des interactions (45,5%) ont eu lieu avec des filles et 300 (54,5%) avec des garçons, ce qui indique que le pourcentage d'interactions observées en fonction du sexe est sensiblement déséquilibré, les élèves de sexe féminin représentant 52,5% des élèves de notre échantillon total.

Le croisement des variables ethnie et genre illustre que les filles haïtiennes sont celles qui ont eu le pourcentage d'interactions avec les enseignantes le moins fréquent (19,2%) alors que le pourcentage des interactions avec les autres groupes est plus ou moins similaire puisqu'il oscille entre 26% et 28% (voir tableau V).

### **Tableau V**

#### **Nombre d'interactions observées pour l'échantillon global**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	106 (19,2%)	153 (27,8%)	259 (47,0%)
	C-F	145 (26,3%)	147 (26,7%)	292 (53,0%)
	Total	251 (45,5%)	300 (54,5%)	551 (100%)

#### **6.2- Analyse générale des interactions, par classe**

##### **Classe de X**

L'analyse par classe révèle que par rapport au nombre très petit d'élèves d'origine haïtienne dans sa classe, X interagit proportionnellement plus avec les élèves d'origine haïtienne puisque 29,1% des interactions codées avaient lieu avec eux alors qu'ils ne représentent que 11,1% des élèves du sous-échantillon.

Par ailleurs, dans la classe de X, les garçons ont tendance à être interpellés plus souvent que les filles puisque X interagit dans environ 65% des cas avec eux. Bien que proportionnellement, les garçons soient légèrement plus nombreux dans cette classe (55,5%), cela n'explique pas totalement cette tendance à interpellier un peu plus les membres du groupe masculin.

Si l'on croise les variables race-ethnie et genre, on constate que ce sont les garçons d'origine canadienne-française qui semblent le plus capter l'attention de X puisqu'ils sont interpellés 46,6% du temps alors que les filles d'origine canadienne-française, elles, ne sont interpellées que 24,3% du temps même si elles représentent presque 40% du sous-échantillon. Bien qu'il ne soit pas possible de tirer des conclusions sur des tendances concernant le groupe d'origine haïtienne, en raison du petit nombre de sujets dans le sous-échantillon, l'on remarque tout de même que le garçon haïtien est lui aussi plus souvent interpellé que la fille de cette même origine puisque 35 interactions avec lui ont été codées contre 20 avec la fille (voir tableau VI ).

### **Tableau VI**

#### **Nombre d'interactions observées pour le sous-échantillon X**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	20 (10,6%)	35 (18,5%)	55 (29,1%)
	C-F	46 (24,3%)	88 (46,6%)	134 (70,9%)
	Total	66 (34,9%)	123 (65,1%)	189 (100%)

#### **Classe de Y**

Si l'on s'attarde à la répartition des interactions par la race et l'ethnie dans la classe de Y, l'on remarque que celle-ci a tendance à interpellé les élèves d'origine haïtienne plus souvent. En effet, elle interagit dans 68,6% des cas avec eux alors qu'ils représentent 54,5% du sous-échantillon.

En ce qui concerne la répartition par sexe, les garçons ont plus souvent des interactions avec leur enseignante, c'est-à-dire dans environ 55,1% des cas alors qu'ils ne représentent que 45,5% des élèves observés. En conséquence, les filles ne sont interpellées que 44,9% du temps alors qu'elles représentent 54,5% du sous-échantillon Y.

Lorsque l'on s'attarde aux résultats des croisements race-ethnie et genre, il est intéressant de constater que ce sont les garçons haïtiens qui semblent clairement le plus capter son attention puisqu'ils sont interpellés 43,3% du temps et qu'ils représentent 27,3% du sous-échantillon alors que les garçons d'origine canadienne-française eux ne sont interpellés que dans 11,8% des cas et bien qu'ils soient représentés à 18,2%. Les filles haïtiennes ont un pourcentage d'interactions avec Y assez proportionnel au pourcentage qu'elles représentent mais les filles canadiennes-françaises, elles, n'interagissent que dans 19,6% des cas avec Y alors qu'elles représentent 27,3% du sous-échantillon (voir tableau VII).

### **Tableau VII**

#### **Nombre d'interactions observées pour le sous-échantillon Y**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	62 (25,3%)	106 (43,3%)	168 (68,6%)
	C-F	48 (19,6%)	29 (11,8%)	77 (31,4%)
	Total	110 (44,9%)	135 (55,1%)	245 (100%)

#### **Classe de Z**

Dans le cas de la classe de Z, les interactions selon la race-ethnie sont presque parfaitement proportionnelles au nombre d'élèves appartenant

aux deux groupes ethniques dont il est question dans la recherche. Les élèves d'origine haïtienne ont des interactions dans 30,8% des cas avec Z alors qu'ils représentent 31,6% de la population observée et les élèves d'origine canadienne-française interagissent dans 69,2% des cas avec Z alors qu'ils représentent 68,4% de la population.

La répartition des interactions garçons/ filles est un peu plus déséquilibrée puisque les filles sont interpellées 64,1% du temps alors qu'elles représentent 57,9% du sous-échantillon et les garçons ont 35,9% des interactions alors qu'ils représentent 42,1% des enfants observés.

Le croisement race-ethnie et genre confirme cette tendance, chez Z, à avoir un degré tout de même assez équilibré d'interactions avec les différents groupes en présence dans sa classe. L'on peut cependant remarquer que Z a plus d'interactions en proportion avec les filles haïtiennes (20,5% alors qu'elles représentent 15,8% de l'échantillon) qu'avec les garçons haïtiens (10,3% alors qu'ils représentent 15,8% des élèves observés, voir tableau VIII ).

### **Tableau VIII**

#### **Nombre d'interactions observées pour le sous-échantillon Z**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	24 (20,5%)	12 (10,3%)	36 (30,8%)
	C-F	51 (43,6%)	30 (25,6%)	81 (69,2%)
	Total	75 (64,1%)	42 (35,9%)	117 (100%)

Rappelons pour clore cette partie de l'analyse que s'il est intéressant de constater avec quel groupe un enseignant a tendance à plus

interagir, ces résultats en soi n'indiquent aucunement la nature des interactions. Ainsi par exemple, un enseignant pourrait interagir beaucoup plus avec un groupe quelconque mais ces interactions pourraient être en majorité négatives. À l'inverse, une enseignante pourrait avoir peu d'interactions avec un autre groupe mais presque toujours de manière positive. L'analyse des autres sections de la grille fournira donc des renseignements sur la nature des interactions qui ont été codées pendant nos périodes d'observation.

### **6.3- Analyse des réponses et des rétroactions sur les réponses**

#### Analyse générale

La grille d'observation utilisée permet de coder les interactions sur le contenu d'enseignement et sur le comportement. Cette partie de l'analyse s'attardera à la section de la grille qui se penche sur le contenu couvert en classe. Une séquence d'interactions sur le contenu est constituée de deux parties: la réponse qu'un élève donne à une question posée par l'enseignante et, en deuxième lieu, la réaction de l'enseignant face à cette réponse. Nous nous pencherons donc ici non seulement sur les réponses que les élèves ont données aux questions posées mais aussi sur le type de rétroaction que leurs réponses ont suscité chez les enseignantes. Nous tenterons de déterminer trois éléments principaux: tout d'abord, qui sont les élèves qui sont appelés à répondre, quelle est leur race et leur ethnie et aussi quel est leur sexe. Par la suite, nous analyserons la nature des réponses afin de savoir si les réponses ont tendance à être bonnes, mauvaises ainsi que les fois où il y eu absence de réponse. En troisième lieu, nous déterminerons quel type de rétroaction a été accordée par les

enseignantes, c'est-à-dire positive, neutre, négative ou autre, à quels élèves et selon quel type de réponse. Il est à noter que cette partie de l'analyse portera seulement sur l'ensemble des trois classes. Nous ne ferons pas une analyse détaillée classe par classe car à ce niveau d'observation, l'information est si dispersée que les chiffres ne sont plus statistiquement fiables.

### **6.3.1- Élèves appelés à répondre**

Si l'on s'attarde à analyser quels élèves répondent selon la variable race-ethnie de l'élève, on remarque que les élèves d'origine haïtienne sont proportionnellement plus souvent appelés à répondre (voir tableau IX). En effet, les élèves d'origine haïtienne constituent 33,9% de l'ensemble des élèves observés et ils ont été appelés à répondre 42,8% des fois.

### **Tableau IX**

#### **Nombre de réponses des élèves selon l'ethnie**

Nombre de réponses	
Ethnie	Total
H	166
(33,9%)	(42,8%)
C-F	222
(66,1%)	(57,2%)

Lorsque l'on s'attarde à la répartition selon le sexe (voir tableau X), l'on constate que les enseignantes observées ont une tendance générale à avoir plus d'interactions avec les garçons, tant au niveau du comportement

que du contenu couvert en classe. Les garçons sont donc plus souvent appelés à répondre en classe puisque, bien que légèrement moins nombreux que les filles (ils constituent 47,5% des élèves observés et les filles 52,5%), ils ont été plus souvent appelés à répondre aux questions que les filles (53,4% contre 46,6%, voir tableau IX).

### **Tableau X**

#### **Nombre de réponses des élèves selon le sexe**

Nombre de réponses	
Sexe	Total
Filles	181
(52,5%)	(46,6%)
Garçons	207
(47,5%)	(53,4%)

Il est intéressant de regarder ce que nous révèlent les observations selon les variables race-ethnie et sexe combinées (voir tableau XI). Tout d'abord, ce sont clairement les garçons d'origine haïtienne qui sont plus souvent appelés à répondre (26,3% des réponses viennent d'eux) par rapport à la proportion des élèves qu'ils représentent dans les groupes observés (16,9% de l'échantillon global). Si bien que la constatation que nous avons faite plus haut, à savoir que les garçons sont plus souvent appelés à répondre que les filles n'est pas vraie dans le cas des garçons d'origine canadienne-française. En effet, les garçons d'origine canadienne-française sont un peu moins souvent appelés à répondre aux questions (ils ont répondu à 27,1% des questions) par rapport à la proportion qu'ils

représentent dans l'ensemble des groupes observés (30,5%). Cette constatation est aussi vraie dans le cas des filles canadiennes-françaises puisque ces dernières n'ont répondu qu'environ 30,2% des fois alors qu'elles représentent presque 36% de l'ensemble des groupes observés. Il n'y a que dans le cas des filles d'origine haïtienne que le rapport entre le nombre de réponses données (16,5% des réponses venaient d'elles) et le pourcentage représenté dans l'ensemble des groupes observés (16,9%) est assez proportionnel.

### **Tableau XI**

#### **Nombre de réponses des élèves selon le sexe et l'ethnie**

Nombre de réponses	
Sexe/ ethnie	Total
FH (16,9%)	64 (16,5%)
GH (16,9%)	102 (26,3%)
FC-F (35,6%)	117 (30,2%)
GC-F (30,5%)	105 (27,1%)

#### **6.3.2- Nature des réponses des élèves**

Rappelons que dans cette section de l'analyse, nous nous attarderons à analyser si les réponses données par les élèves sont bonnes, mauvaises ou si ces derniers n'ont tout simplement pas répondu.

Une première constatation semble évidente lors de l'analyse des données de la section de la grille s'attardant aux réponses des élèves: lorsque les élèves répondent aux questions posées, de manière générale, leurs réponses sont justes. En effet, sur les 388 réponses codées, 247, c'est-à-dire presque 64% sont bonnes, alors que seulement 21, 4% sont fausses, les autres cas étant ceux où les élèves n'ont pas donné de réponse à la question posée (presque 15%).

Cependant, en rapport avec le nombre de fois qu'il leur a été donné de répondre, les élèves d'origine haïtienne ont moins souvent donné de bonnes réponses (56,6% de bonnes réponses par rapport à 68,9% dans le cas des élèves d'origine canadienne-française, voir tableau XIII) et plus souvent donné de mauvaises réponses que les élèves d'origine canadienne-française.(24,1% par rapport à 19,4%, voir tableau XII). La différence la plus importante concerne le pourcentage d'absence de réponse puisque le groupe des élèves d'origine haïtienne est celui qui a le plus souvent laissé des questions sans réponses (19,3% contre 11,7% pour les C-F).

## Tableau XII

### Nature des réponses selon l'ethnie des élèves

Ethnie	% de réponses selon leur nature			Total
	% de réponses positives	% de réponses négatives	%d'absence de réponse	
H	94 (56,6%)	40 (24,1%)	32 (19,3%)	166 (100%)
C-F	153 (68,9%)	43 (19,4%)	26 (11,7%)	222 (100%)

Par ailleurs, en ce qui concerne la nature des réponses analysées sous l'angle du sexe (voir tableau XIII), l'on constate qu'il n'existe pas de différence importante entre le pourcentage de bonnes, de mauvaises ou d'absence de réponses entre les garçons et les filles proportionnellement au nombre de fois où les élèves de ces deux catégories ont été appelés à répondre.

### **Tableau XIII**

#### **Nature des réponses selon le sexe des élèves**

Sexe	% de réponses selon leur nature			Total
	% de réponses positives	% de réponses négatives	%d'absence de réponse	
Filles	111 (61,3%)	40 (22,1%)	30 (16,6%)	181 (100%)
Garçons	136 (65,7%)	43 (20,8%)	28 (13,5%)	207 (100%)

L'on remarque, tel que mentionné précédemment que le groupe des élèves d'origine haïtienne est celui qui a le moins souvent donné de bonnes réponses aux questions. Cette constatation est encore plus vraie dans le cas des filles d'origine haïtienne qui sont non seulement celles qui ont le moins souvent donné de bonnes réponses mais aussi celles qui ont le plus souvent donné de mauvaises réponses (voir tableau XIV). S'il l'on compare les deux cas extrêmes, les résultats sont frappants: le taux de bonnes

réponses des garçons canadiens-français est de 72,4%, contre 53,1% pour les filles d'origine haïtienne.

### **Tableau XIV**

#### **Nature des réponses selon l'ethnie et le sexe**

Sexe/ ethnie	% de réponses selon leur nature			Total
	% de réponses positives	% de réponses négatives	%d'abs- ence de réponses	
FH	34 (53,1%)	18 (28,1%)	12 (18,8%)	64 (100%)
GH	60 (58,8%)	22 (21,6%)	20 (19,6%)	102 (100%)
FC-F	77 (65,8%)	22 (18,8%)	18 (15,4%)	117 (100%)
GC-F	76 (72,4%)	21 (20,0%)	8 (7,6%)	105 (100%)

#### **6.3.3-Type de rétroaction suscitée par les réponses**

Cette partie de l'analyse concerne le type de rétroaction accordé par les enseignantes, c'est-à-dire positive, négative, neutre ou autre, en fonction de la nature des réponses données par les élèves. Il est à noter que, par autre, nous entendons les cas où les rétroactions des enseignantes étaient un peu plus "poussées" tels que les fois où l'enseignante donnait une réponse, demandait à un autre élève de répondre ou encore répétait une question ou donnait un indice à un élève qui avait mal répondu. Tel que nous l'avons mentionné plus haut, certaines modifications ont dû être faites à la grille en fonction des résultats de nos observations: nous avons fondu

les sections de la grille qui permettaient de coder des rétroactions plus "poussées" en une seule catégorie que nous avons nommée "autre" puisque chacune de ces sections, à elle seule, n'avait pas fait l'objet d'un codage assez fréquent pour assurer une valeur statistique minimalement correcte aux résultats.

Rappelons, par ailleurs, qu'une séquence d'interactions sur le contenu couvert en classe est constituée de deux parties. Tout d'abord, la réponse donnée par l'élève et, par la suite, la rétroaction de l'enseignante face à cette réponse. Après avoir déterminé qui avait l'occasion de répondre et quel type de réponses était donné, nous nous penchons donc maintenant sur la réaction des enseignantes face à ces réponses.

Les élèves ont eu à répondre 388 fois à des questions posées par les enseignantes. Nous avons, à notre tour, codé 386 réactions ou absence de réactions à ces réponses (et non pas 388, car il est arrivé dans deux cas que les enseignantes soient interrompues par la direction lorsqu'elles allaient réagir à la réponse de l'élève). C'est ce qui explique qu'il y ait deux rétroactions/absence de rétroactions observées de moins que de réponses.

Si l'on se penche sur la rétroaction des enseignantes selon la nature des réponses données par les élèves (voir tableau XV), l'on constate que 80,5% des bonnes réponses sont accueillies par une rétroaction positive alors que près de 18% ne génèrent aucune rétroaction de la part des enseignantes. Par ailleurs, 48,8% des mauvaises réponses entraînent des rétroactions négatives mais dans près de 44% des cas, les enseignants offrent une porte de sortie élégante à l'élève en lui donnant un indice, en répétant la question ou encore en lui donnant la réponse ou en demandant à un autre sans pour autant lui fournir une rétroaction négative (catégorie "autre"). Autrement dit, dans un peu plus de 50% des cas, des élèves ayant

donné une mauvaise réponse ne reçoivent pas de rétroaction négative, du moins pas de manière directe. Quant aux fois où les élèves n'ont pas répondu, dans 51,7% des cas, les enseignantes ont tenté de les aider à trouver les bonnes réponses ou encore de mettre fin à leur "calvaire" en interrogeant un(e) autre élève. Par ailleurs, dans 24,1% des cas, les enseignantes n'ont tout simplement pas réagi face au fait que les élèves ne donnaient pas de réponse et dans 17,2% des cas, elles ont formulé un commentaire négatif.

### **Tableau XV**

#### **Rétroactions des enseignantes selon les réponses des élèves**

Réponse de l'élève	Rétroactions de l'enseignante				Total
	Positive	Négative	Neutre	Autre	
Positive	198 (80,5%)	0	44 (17,9%)	4 (1,6%)	246 (100%)
Négative	0	40 (48,8%)	6 (7,3%)	36 (43,9%)	82 (100%)
Absence de rép.	4 (6,9%)	10 (17,2%)	14 (24,1%)	30 (51,7%)	58 (100%)

L'analyse des rétroactions des enseignantes en fonction de l'ethnie des élèves démontre que les élèves d'origine haïtienne (voir tableau XVI) reçoivent nettement plus de rétroactions positives lorsqu'ils donnent des bonnes réponses (89,4%) que les élèves d'origine canadienne-française (75,0%, voir tableau XVII). Le pourcentage de 89,4% est assez impressionnant puisqu'il signifie que 9 fois sur 10, les enseignantes ont

donné une rétroaction positive aux élèves d'origine haïtienne. En l'occurrence, les cas où leurs bonnes réponses ont suscité une réaction neutre sont très rares (6,4% des cas) alors que, en ce qui concerne les élèves d'origine canadienne-française, les réponses positives ont été accueillies de manière neutre dans 25% des cas. La disproportion est donc assez prononcée. Notons qu'à l'inverse, leurs mauvaises réponses sont sanctionnées d'une rétroaction négative de la part de l'enseignante dans une proportion plus grande que celle des élèves d'origine canadienne-française (55,0% contre 42,9%). C'est donc dire que les réponses des élèves d'origine haïtienne -qu'elles soient positives ou négatives- suscitent des rétroactions plus fortes de la part des enseignantes.

### **Tableau XVI**

#### **Rétroactions des enseignantes selon les réponses des élèves d'origine haïtienne**

Réponse de l'élève	Rétroactions de l'enseignante				Total
	Positive	Négative	Neutre	Autre	
Positive	84 (89,4%)	0	6 (6,4%)	4 (4,3%)	94 (100%)
Négative	0	22 (55,0%)	2 (5,0%)	16 (40,0%)	40 (100%)
Absence de rép.	2 (6,25%)	4 (12,5%)	8 (25%)	18 (56,3%)	32 (100%)

## Tableau XVII

### Rétroactions des enseignantes selon les réponses des élèves d'origine canadienne-française

Rétroactions de l'enseignante					
Réponse de l'élève	Positive	Négative	Neutre	Autre	Total
Positive	114 (75,0%)	0	38 (25,0%)	0	152 (100%)
Négative	0	18 (42,9%)	4 (9,5%)	20 (47,6%)	42 (100%)
Absence de rép.	2 (7,7%)	6 (23,1%)	6 (23,1%)	12 (46,2%)	26 (100%)

Lorsque l'on s'attarde aux rétroactions données par les enseignantes en fonction du sexe de l'élève (voir tableau XVIII et XIX), on constate que les bonnes réponses des garçons et des filles sont renforcées par un commentaire positif de l'enseignante dans la même proportion (à peu près 80% des cas) et de la même façon, ils sont aussi ignorés dans un même pourcentage, c'est-à-dire dans environ 18% des cas. Par contre, les données démontrent que les mauvaises réponses des filles sont plus souvent sévèrement sanctionnées que celles des garçons (55,0% des fois pour les filles, contre 42,9% pour les garçons).

### **Tableau XVIII**

#### **Rétroactions des enseignante selon les réponses des garçons**

Rétroactions de l'enseignante					
Réponse de l'élève	Positive	Négative	Neutre	Autre	Total
Positive	110 (80,9%)	0	24 (17,6%)	2 (1,5%)	136 (100%)
Négative	0	18 (42,9%)	6 (14,3%)	18 (42,9%)	42 (100%)
Absence de rép.	2 (7,1%)	6 (21,4%)	8 (28,6%)	12 (42,9%)	28 (100%)

### **Tableau XIX**

#### **Rétroactions des enseignantes selon les réponses des filles**

Rétroactions de l'enseignante					
Réponse de l'élève	Positive	Négative	Neutre	Autre	Total
Positive	88 (80,0%)	0	20 (18,2%)	2 (1,8%)	110 (100%)
Négative	0	22 (55,0%)	0	18 (45,0%)	40 (100%)
Absence de rép.	2 (6,7%)	4 (13,3%)	6 (20,0%)	18 (60,0%)	30 (100%)

Si l'on s'attarde maintenant à la rétroaction des enseignantes selon la combinaison des variables race-ethnie et sexe, l'on remarque qu'il y a beaucoup de ressemblances entre le type de rétroaction que suscitent les

réponses des filles qu'elles soient d'origine haïtienne ou canadienne-française (voir tableaux XX et XXI). En effet, le pourcentage de rétroactions positives accordées aux filles d'origine canadienne-française (78,9%) lorsqu'elles donnent des bonnes réponses est presque similaire à celui des élèves d'origine haïtienne (82,4%). Il en va de même pour les rétroactions négatives formulées en cas de mauvaises réponses puisque les filles d'origine canadienne-française, lorsqu'elles donnent une mauvaise réponse, reçoivent dans 54,5% des cas une rétroaction négative et les filles d'origine haïtienne, elles, dans 55,6% des cas. Cependant, il reste tout de même des différences au niveau des rétroactions accordées à ces deux groupes. Les réponses des filles d'origine haïtienne suscitent très rarement une rétroaction neutre (seulement dans 11,8% des cas lorsque la réponse donnée par l'élève est bonne) alors que les filles d'origine canadienne-française, elles, reçoivent plus souvent une rétroaction neutre, c'est-à-dire plus précisément dans 21,1% des cas lorsque la réponse est positive et dans 33,3% des cas lorsque l'élève n'a pas répondu. Par ailleurs, les enseignantes ont plus souvent tenté d'aider les filles d'origine haïtienne (dans 83,3% des cas) qui ne répondent pas aux questions ou à tout le moins, elles leur ont plus souvent offert une porte de sortie plus "douce" (catégorie "autre") que dans le cas des filles d'origine canadienne-française (44,4%).

**Tableau XX****Rétroactions des enseignantes selon les réponses des filles d'origine****haïtienne**

## Rétroactions de l'enseignante

Réponse de l'élève	Positive	Négative	Neutre	Autre	Total
Positive	28 (82,4%)	0	4 (11,8%)	2 (5,9%)	34 (100%)
Négative	0	10 (55,6%)	0	8 (44,4%)	18 (100%)
Absence de rép.	0	2 (16,7%)	0	10 (83,3%)	12 (100%)

**Tableau XXI****Rétroactions des enseignantes selon les réponses des filles d'origine****canadienne-française**

## Rétroactions de l'enseignante

Réponse de l'élève	Positive	Négative	Neutre	Autre	Total
Positive	60 (78,9%)	0	16 (21,1%)	0	76 (100%)
Négative	0	12 (54,5%)	0	10 (45,5%)	22 (100%)
Absence de rép.	2 (11,1%)	2 (11,1%)	6 (33,3)	8 (44,4%)	18 (100%)

Dans le cas des garçons, les écarts sont plus grands entre le pourcentage de rétroactions positives ou négatives reçues en fonction de l'ethnie. En effet, les garçons d'origine haïtienne reçoivent plus souvent des commentaires positifs lorsqu'ils donnent des bonnes réponses (93,3%) que leurs camarades d'origine canadienne-française qui ne reçoivent pour leur part des commentaires positifs que dans 71,1% de ces cas (voir tableau XXII et XXIII). En revanche, les garçons canadiens-français sont beaucoup plus épargnés lorsqu'ils se trompent puisqu'ils ne reçoivent des rétroactions négatives que dans 30,0% de ces cas, comparativement à 54,5% pour les élèves d'origine haïtienne.

### **Tableau XXII**

#### **Rétroactions des enseignantes selon les réponses des garçons d'origine haïtienne**

Réponse de l'élève	Rétroactions de l'enseignante				Total
	Positive	Négative	Neutre	Autre	
Positive	56 (93,3%)	0	2 (3,3%)	2 (3,3%)	60 (100%)
Négative	0	12 (54,5%)	2 (9,1%)	8 (36,4%)	22 (100%)
Absence de rép.	2 (10,0%)	2 (10,0%)	8 (40,0%)	8 (40,0%)	20 (100%)

### Tableau XXIII

#### Rétroactions des enseignantes selon les réponses des garçons d'origine canadienne-française

Rétroactions de l'enseignante					
Réponse de l'élève	Positive	Négative	Neutre	Autre	Total
Positive	54 (71,1%)	0	22 (28,9%)	0	76 (100%)
Négative	0	6 (30,0%)	4 (20,0%)	10 (50,0%)	20 (100%)
Absence de rép.	0	4 (50,0%)	0	4 (50,0%)	8 (100%)

En bref, les enseignantes ont manifestement une tendance générale à avoir des interactions plus "intenses" avec les élèves d'origine haïtienne. Autant elles les félicitent beaucoup plus souvent lorsque leurs réponses sont justes, autant lorsque leurs réponses sont fausses ils sont plus souvent la cible de critiques. Cette constatation est encore plus vraie dans le cas des garçons d'origine haïtienne qui, en proportion, sont "surfélicités" pour leur bonnes réponses et "surcritiqués" pour leur mauvaises réponses de manière évidente. Dans le cas des filles d'origine haïtienne, ces fluctuations dans le renforcement accordé par rapport à la nature des réponses n'est pas présent puisque les filles d'origine haïtienne et canadienne-française reçoivent des rétroactions soit positives soit négatives dans une proportion très similaire. Par contre, l'on remarque tout de même que les filles d'origine

canadienne-française ont plus souvent tendance à provoquer des réactions neutres chez les enseignantes.

Cette constatation est intéressante puisque l'on aurait pu s'attendre à ce que le groupe qui reçoit le plus de rétroactions positives soit celui qui, par ailleurs reçoit moins de rétroactions négatives. Mais ce n'est pas le cas. Qui plus est, la recension des écrits au début de la recherche démontre bien que les résultats qu'ont trouvés les chercheurs sur l'influence de la race ou de l'origine ethnique des élèves, dans leurs interactions avec leur enseignant, peut être soit négative (Byers et Byers, 1972; Hillman et Davenport, 1978; Cohen et Manion, 1983 dans Berthelot, 1990; Camilleri, 1985 dans Berthelot, 1990), soit positive (Brown, Payne, Lankewich et Cornell, 1970) ou même parfois neutre (Barnes, 1978; Cornbleth et Korth, 1980) mais aucune ne fait état d'une influence mixte, à la fois positive et négative. L'originalité des résultats de cette recherche réside donc dans le fait que l'origine ethnique semble avoir un impact à la fois positif et négatif sur les interactions des élèves d'origine haïtienne avec leur professeur. Ce phénomène démontre que les élèves d'origine haïtienne, tel que nous l'avons mentionné plus haut, font réagir les enseignants de manière plus forte, que ce soit dans un sens positif ou négatif, et qu'ils les laissent moins souvent neutres.

#### **6.4- Analyse des rétroactions sur le comportement**

##### **6.4.1- Analyse générale**

Sur les 547 observations codées, 163 concernaient le comportement des élèves. L'outil de recherche permettait de coder si une interaction était positive, c'est-à-dire si elle avait pour but de féliciter un

élève au sujet de son comportement ou si, au contraire, elle était négative en ce sens qu'elle consistait à réprimander un élève sur un comportement jugé inadéquat. Il est surprenant de noter que toutes les interactions sur le comportement codées pendant la recherche ont été négatives.

Alors que le pourcentage de filles observées dans les trois classes (52,5%) était légèrement supérieur au pourcentage total de garçons (47,5%), ces dernières ont reçu, dans l'ensemble, moins de commentaires négatifs de la part de leur enseignante sur leur comportement que les garçons. Les filles se sont donc fait "réprimander" moins souvent que les garçons (voir tableau XXIV).

### **Tableau XXIV**

#### **Rétroactions négatives sur le comportement selon l'ethnie et le sexe**

**(échantillon global)**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	42 (25,8%)	51 (31,3%)	93 (57,1%)
	C-F	28 (17,2%)	42 (25,8%)	70 (42,9%)
	Total	70 (42,9%)	93 (57,1%)	163 (100%)

Les élèves d'origine haïtienne qui constituent à peine 34% de l'ensemble des élèves observés ont récolté 57,1% des commentaires négatifs des enseignants alors que leurs camarades d'origine canadienne-française qui constituent, pour leur part, environ 66% de l'ensemble des élèves observés n'ont été la cible des commentaires négatifs de leur enseignant que dans 42,9% des cas. Le portrait global des résultats indique donc clairement que les enseignantes ont, en moyenne, adressé une

proportion plus grande de commentaires négatifs sur leur comportement aux élèves d'origine haïtienne.

Le croisement des variables ethnie et sexe (voir tableau XXIV) nous révèle que les garçons d'origine haïtienne sont ceux pour qui la disproportion entre le pourcentage d'élèves qu'ils représentent (16,9% du nombre total) et le pourcentage de commentaires négatifs reçus (31,3%) est la plus grande (presque le double). Les filles d'origine haïtienne ont, elles aussi, une proportion de commentaires négatifs (presque 26%) de beaucoup supérieure à leur proportion dans les classes observées (presque 17%). A l'inverse, les filles d'origine canadienne-française, par rapport au pourcentage qu'elles représentent de l'échantillon global (35,6%), ont reçu de manière plus que significative, le moins de commentaires négatifs (17,2%, soit moins de la moitié de leur représentation dans l'échantillon observé). Les garçons d'origine canadienne-française, pour leur part, sont ceux qui, en rapport avec le pourcentage du nombre total d'élèves qu'ils représentent (30,5%), ont reçu le pourcentage de remarques négatives le plus près de ce à quoi l'on aurait pu s'attendre (presque 26%).

Le portrait général des rétroactions nous révèle deux éléments importants. Tout d'abord, lorsque les enseignantes des classes où nous faisons des observations faisaient un commentaire sur le comportement des enfants, celui-ci était, dans 100% des cas, négatif.

D'autre part, cette tendance des élèves d'origine haïtienne à provoquer des réactions plus "intenses" chez les enseignants se manifeste une fois de plus au niveau des interactions sur le comportement, à l'instar des rétroactions sur le contenu d'enseignement. Il y a, en effet, une disproportion entre le nombre de commentaires négatifs dont les élèves

d'origine haïtienne ont été la cible au sujet de leur comportement et la proportion qu'ils représentent dans le groupe d'élèves que nous observions. Cette constatation est particulièrement vraie dans le cas des garçons d'origine haïtienne mais elle l'est aussi dans le cas des filles de cette même ethnie. Signalons finalement que les filles d'origine canadienne-française semblent jouir d'une plus grande "indulgence" de la part de leur enseignante puisqu'elles constituent le seul groupe observé à obtenir un pourcentage de commentaires négatifs de beaucoup moindre à la proportion qu'elles représentent dans le groupe d'élèves observés.

#### **6.4.2- Analyse par classe**

Si l'on se penche sur la répartition des interactions concernant le comportement en fonction de chaque classe, l'on constate que le nombre d'observations sur le contenu et celui sur le comportement est assez proportionnel. Autrement dit, les enseignantes ont toutes effectué une proportion à peu près équivalente de rétroactions sur le contenu et sur le comportement et par le fait même, aucune d'entre elles n'a fait plus ou moins de commentaires négatifs que les autres relativement au nombre total d'interactions dont elles étaient chacune les initiatrices.

##### **Classe de X**

Dans la classe de X, même si les élèves d'origine haïtienne ne constituent que 11,1% du nombre d'élèves observés, c'est-à-dire 2 élèves sur 18, ils récoltent 38,2% des remarques négatives. En fait, le garçon d'origine haïtienne de cette classe récolte, à lui seul, 27,3% de commentaires négatifs alors qu'il ne représente que 5,6% du nombre total d'élèves observés. La fille d'origine haïtienne, elle, a reçu presque 11% des

commentaires négatifs formulés par X alors qu'elle aussi représente 5,6% du nombre total d'élèves observés (1 élève sur 18). Les élèves d'origine canadienne-française de la classe de X qui représentent 88,9% du nombre d'élèves observés n'ont reçu que 61,8% des commentaires négatifs formulés par X. En ce qui concerne la division par sexe, mentionnons que les filles ont été proportionnellement moins souvent la cible des commentaires négatifs puisqu'elles représentent 45,0% des élèves observés et qu'elles ont reçu 40,7% des commentaires négatifs (voir tableau XXV). Les garçons eux, représentent 56,0% des élèves observés et 60% des commentaires négatifs les concernaient. Les garçons d'origine canadienne-française qui représentent 50,0% du nombre d'élèves observés n'ont récolté que de 32,7% des commentaires négatifs et les filles d'origine canadienne-française qui représentent 38,9% de ce nombre, n'ont, pour leur part été l'objet que de 29,1% des commentaires négatifs de X.

### **Tableau XXV**

#### **Rétroactions négatives sur le comportement selon l'ethnie et le sexe**

**(classe de X)**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	6 (10,9%)	15 (27,3%)	21 (38,2%)
	C-F	16 (29,1%)	18 (32,7%)	34 (61,8%)
	Total	22 (40,0%)	33 (60,0%)	55 (100%)

En bref, ce qui ressort de l'analyse des observations sur le comportement dans la classe de X est que le groupe d'élèves d'origine haïtienne (deux individus) a reçu un pourcentage de commentaires négatifs

très disproportionné par rapport au pourcentage qu'il représente. Cette constatation est d'autant plus vraie dans le cas du seul garçon d'origine haïtienne dans la classe de x.

### Classe de Y

Dans la classe de Y, si l'on se penche sur la variable ethnie, l'on remarque qu'il y a une disproportion claire entre le pourcentage de commentaires négatifs au sujet du comportement des élèves d'origine haïtienne (86,5%) et le pourcentage qu'ils représentent en classe (54,5%). Les élèves d'origine canadienne-française, pour leur part, n'ont reçu que 13,5% des commentaires négatifs alors qu'ils représentent 45,5% du nombre d'élèves observés.

L'observation de la variable sexe révèle que les garçons ont été plus souvent la cible de commentaires négatifs sur le comportement. En effet, alors qu'ils représentent environ 45,0% du nombre d'élèves observés, un peu plus de 54% des commentaires négatifs formulés par Y les concernaient. Inversement, alors que les filles représentent environ 55,0% du groupe observé, elles n'ont reçu que 45,9% des commentaires négatifs (voir tableau XXVI).

La combinaison des variables ethnie-race et sexe démontrent que les garçons d'origine haïtienne sont un peu plus critiqués que les filles de cette même ethnie. La différence n'est pas grande cependant (45,9% contre 40,5%). Rappelons que les filles et les garçons d'origine haïtienne représentent le même pourcentage de tous les élèves observés dans la classe de Y, c'est-à-dire 27,3% chacun. Ces élèves sont donc plus souvent critiqués sur leur comportement que l'on aurait pu le penser en faisant des inférences statistiques. Par ailleurs, les garçons d'origine canadienne-

française représentent 18,2% du groupe d'élèves observés et ils ont reçu 8,1% des commentaires négatifs alors que les filles qui sont plus nombreuses (27,3%) ont reçu moins de commentaires négatifs (5,4%).

### **Tableau XXVI**

#### **Rétroactions négatives sur le comportement selon l'ethnie et le sexe**

(classe de Y)

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	30 (40,5%)	34 (45,9%)	64 (86,5%)
	C-F	4 (5,4%)	6 (8,1%)	10 (13,5%)
	Total	34 (45,9%)	40 (54,1%)	74 (100%)

En bref, dans la classe de Y, les élèves d'origine haïtienne ont été nettement plus critiqués que ceux d'origine canadienne-française. Dans le cas des filles d'origine haïtienne, cette réalité est très frappante puisqu'elles ont été presque huit fois plus critiquées que les filles d'origine canadienne-française alors que ces deux groupes représentent le même pourcentage du nombre total d'élèves observés dans la classe de Y.

#### **Classe de Z**

Dans la classe de Z, les élèves d'origine haïtienne ont reçu moins de commentaires négatifs que les élèves d'origine canadienne-française. En effet, ils représentent 31,6% de tous les élèves observés et ils ont reçu 23,5% des critiques tandis que les élèves d'origine canadienne-française représentent 68,4% des élèves observés dans la classe de Z et ont été critiqués 76,5% des fois.

Par ailleurs, les garçons sont plus souvent critiqués que les filles. Alors qu'ils représentent 42,1% du nombre total d'élèves observés dans cette classe, ils reçoivent presque 59% des commentaires négatifs. Les filles, pour leur part, représentent 58,0% du nombre d'élèves observés et elles n'ont reçu que 41,2% des commentaires négatifs (voir tableau XXVII).

Si l'on se penche sur la combinaison des variables race-ethnie et sexe, l'on remarque que les garçons d'origine canadienne-française constituent le groupe de la classe de Z qui a été le plus fortement critiqué et ce, de manière très significative (52,9% des critiques alors qu'ils représentent 26,3% du groupe total d'élèves observés, soit deux fois plus de critiques que ce à quoi l'on aurait pu s'attendre). Inversement, les garçons d'origine haïtienne ont reçu moins de critiques que ne le justifie, à première vue, leur représentation dans la classe (ils constituent 15,8% du nombre total d'élèves et ils n'ont reçu que 5,9% des critiques). Les filles d'origine canadienne-française, ont encore une fois été moins critiquées (elles ont reçu 23,5% de commentaires négatifs) que leur représentation au sein du groupe-classe ne le laissait présager (42,1% des élèves). Quant aux jeunes filles d'origine haïtienne, elles ont essuyé un nombre de critiques négatives similaire à leur proportion dans le groupe (17,6% contre 15,8%, respectivement).

## **Tableau XXVII**

### **Rétroactions négatives sur le comportement selon l'ethnie et le sexe**

**(classe de Z)**

		Sexe		
		Filles	Garçons	Total
Ethnie	H	6 (17,6%)	2 (5,9%)	8 (23,5%)
	C-F	8 (23,5%)	18 (52,9%)	26 (76,5%)
	Total	14 (41,2%)	20 (58,8%)	34 (100%)

Dans la classe de Z, contrairement aux résultats des observations des deux autres classes, ce sont donc les garçons d'origine canadienne-française qui ont été le plus fortement critiqués et les garçons d'origine haïtienne qui l'ont été le moins. Rappelons que dans les classes de X et de Y, ce sont les élèves d'origine haïtienne, garçons ou filles qui arrivaient premiers au palmarès des élèves les plus critiqués. Cependant, les résultats démontrent que cette réalité n'est pas du tout la même dans le cas des filles d'origine canadienne-française puisque ces dernières reçoivent beaucoup moins de critiques qu'on aurait pu s'attendre, et ce dans les trois groupes observés.

### **6.5- Analyse qualitative: entrevues avec les enseignantes**

Bien que l'outil utilisé dans cette recherche à des fins méthodologiques soit essentiellement quantitatif, rappelons qu'il permettait aussi de faire des observations sur la qualité des interactions codées (réponses positives et négatives). De plus, afin d'apporter un éclairage supplémentaire à ce que nous observions et de laisser l'occasion aux

enseignantes d'expliquer leurs perceptions de ce qui se passait dans la classe au niveau des interactions, nous avons réalisé des entrevues avec elles (voir questions d'entrevue en annexe). Voici les éléments principaux qui ressortent de ces entrevues, à la fin de toutes nos périodes d'observation.

De manière générale, les enseignantes avaient l'impression d'interagir de manière similaire avec tous les élèves dans leur classe sans distinction ethnique, raciale, de sexe et de milieu socio-économique. À la question "comment choisissez-vous les élèves pour répondre en classe?", les enseignantes ont évoqué plusieurs facteurs tels que le choix des enfants les plus turbulents comme moyen de contrôle des comportements dérangeants, le choix des élèves qui lèvent la main et qui ainsi démontrent qu'ils respectent les règlements de la classe pour avoir la parole, le choix des élèves timides pour s'assurer de leur participation et enfin celui des élèves faibles pour s'assurer de leur compréhension et des élèves forts pour s'assurer d'une bonne réponse et ne pas retarder le rythme de la leçon. D'une fois à l'autre, les raisons de faire participer les élèves pouvaient varier.

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, les enseignantes ont l'impression d'interagir de manière similaire avec tous les élèves dans leur classe sans distinction d'ethnie ou de race. Nous avons également demandé aux enseignantes comment elles qualifieraient leurs interactions avec les élèves d'origine haïtienne. Tout d'abord, il est intéressant de noter qu'alors que notre question ne faisait nullement mention de la race des élèves d'origine haïtienne, deux des trois enseignantes (Y et Z) ont répondu en faisant référence à la race. Par ailleurs, les enseignantes ont répondu qu'elles avaient un peu de difficulté à entrer en contact avec ces élèves qui,

selon elles, n'avaient souvent pas d'opinion et qui avaient parfois de la difficulté à s'exprimer. Une des enseignantes a évoqué un problème de mâchoire possible qui entraînerait chez les élèves d'origine haïtienne des difficultés au niveau de la prononciation des syllabes. Une enseignante avait aussi de la difficulté à comprendre certains comportements agressifs des élèves d'origine haïtienne et elle percevait certains de ces élèves comme étant des futurs membres potentiels de "gangs".

Les commentaires des enseignantes démontrent à quel point il est presque impossible de dissocier la dimension race de la dimension ethnoculturelle lorsque l'on parle d'élèves d'origine haïtienne. En effet, les enseignantes remarquent presque inévitablement la race de l'élève puisqu'elle est visible. Il est clair cependant qu'il y a parfois confusion entre race et ethnie dans leur discours mais comment dissocier les deux dans nos interprétations puisque les enseignantes, elles-mêmes, confondent et ne font pas nécessairement de différences entre ces deux concepts.

Les commentaires des enseignantes démontrent aussi à quel point il y a un écart entre leurs perceptions et la réalité. Notre recherche a démontré que la nature et la fréquence de leurs interactions avec leurs élèves d'origine haïtienne diffère de celles qu'elles ont avec leurs élèves d'origine canadienne-française, alors qu'elles ont l'impression d'interagir de manière similaire avec tous les élèves dans leur classe sans distinction d'ethnie ou de race.

En ce qui concerne la variable "milieu socio-économique", étant dans l'impossibilité d'avoir accès aux documents nous indiquant la classe sociale réelle des élèves de notre échantillon global, nous avons demandé aux enseignantes de nous dire quelle était, selon elles, le milieu social de chacun des élèves de leur classe. Les enseignantes ont pratiquement

systématiquement classé tous les élèves dans la catégorie "socio-économique moyen". Rares sont les élèves qu'elles ont classés dans les catégories "moyen-faible" ou "moyen-fort" et les cas où elles ont qualifié la situation socio-économique d'un élève de "faible" sont aussi très isolés et exceptionnels. Notons enfin que, selon elles, aucun élève ne provenait d'un milieu socio-économique "élevé". Bien que l'on puisse penser que le milieu socio-économique ait une influence sur les interactions, l'inaccessibilité de ces données, combinée au fait que ce facteur semble être "aveugle" pour les enseignantes rend cette hypothèse difficile à étayer dans le contexte de cette recherche.

Finalement, en ce qui a trait à la variable "sexe", les enseignantes ne semblent pas faire de différence notable entre les interactions qu'elles ont avec les filles ou les garçons. Le facteur sexe ne détermine presque pas, selon elles, ni le degré de participation des élèves, ni leur choix des élèves pour répondre aux questions. Pourtant, les résultats de nos observations démontrent des différences au niveau des élèves appelés à répondre et de la qualité des rétroactions en fonction du sexe.

## **7- Réflexion sur les résultats de la recherche**

### **7.1- Hypothèses expliquant la nature et la fréquence des interactions des enseignantes avec les élèves d'origine haïtienne**

La question qui se pose et qu'il serait intéressant d'explorer est la suivante: pourquoi les réactions des enseignantes sont-elles si fortes à l'égard des élèves d'origine haïtienne et en particulier avec les garçons de cette origine? Encore une fois, mentionnons que l'exercice que nous nous apprêtons à faire, à savoir interpréter les comportements d'un petit groupe d'enseignantes, est délicat et nécessite moult nuances. Néanmoins, bien que cette recherche soit de nature beaucoup plus descriptive qu'analytique, dans cette partie, nous émettrons tout de même, à la lumière des écrits que nous avons recensés, quelques hypothèses explicatives du phénomène observé.

La première hypothèse que nous émettons est que les enseignantes ont un comportement différent avec leurs élèves selon leur ethnie et leur race parce qu'elles remarquent les différences et qu'elles réagissent à celles-ci. Bien qu'Irvine (1991) dans son livre *Black student and school failure* relève que beaucoup d'enseignants ont tendance à dire qu'ils ne voient pas la race des élèves à qui ils enseignent, elle ne pense pas qu'une telle affirmation soit réaliste. Selon elle, les enseignants ont tendance à se sentir initialement plus attirés par ceux qu'ils perçoivent comme ayant une apparence physique plus près de la leur. Elle note que les recherches qui font état d'une différence au niveau non seulement des interactions mais aussi des perceptions et attentes des enseignants blancs à l'égard des élèves noirs (Baron, Tom et Cooper; 1985, Irvine, 1988)

démontrent bien que la race -consciemment ou non- est présente dans la tête des enseignants. Synder (1982) affirme d'ailleurs que les enseignants remarquent dès leurs premiers contacts avec les enfants les caractéristiques les plus évidentes, telles la race et l'origine ethnique, lorsque celles-ci semblent différentes des leurs. Toujours selon Synder, les enseignants remarquent les différences raciales et /ou ethniques des enfants auxquels ils enseignent. Les observations que nous avons faites corroborent, du moins en partie, les affirmations d'Irvine et de Synder. Les enseignantes que nous avons observées en interactions avec leurs élèves accordaient un traitement différentiel aux élèves selon leur origine ethnique et leur race. On peut déduire que ces enseignantes ont remarqué, consciemment ou non, la différence ethnique et raciale entre les deux groupes d'élèves que nous observions puisque leur comportement différait selon les groupes.

D'autre part, rappelons que l'analyse des résultats de cette recherche indique que les élèves d'origine haïtienne ont un plus grand nombre d'interactions à la fois positives et négatives avec leurs enseignantes que leurs camarades d'origine canadienne-française. L'hypothèse suivante peut expliquer cette observation: les enseignantes avaient des interactions plus fréquentes avec les élèves d'origine haïtienne afin de contrôler leurs comportements perçus comme potentiellement dérangeants.

Dans notre revue des écrits, nous avons relevé que, selon Good (1970), les enseignants qui demandent aux élèves de répondre en classe ne posent pas leurs questions au hasard et ils ne se contentent pas de choisir une main levée parmi tant d'autres pour désigner l'élève qui répondra. Au contraire, selon cet auteur, les enseignants ont des raisons précises de poser certaines questions à des élèves ciblés. Par ailleurs, les

recherches de Brophy et Evertson (1981) ainsi que celles de Brophy et Good (1974) démontrent que les garçons sont plus souvent interpellés pour répondre en classe que les filles. Selon ces chercheurs, ce phénomène s'expliquerait entre autre par le fait que les garçons sont perçus comme étant potentiellement plus dérangeants que les filles. Le fait de leur demander de répondre plus souvent en classe agirait comme un mécanisme de contrôle de ces comportements possiblement "perturbateurs".

Les résultats de nos observations, analysés plus finement, révèlent, si l'on isole la variable sexe, que ce sont les garçons d'origine haïtienne qui provoquent le plus de réactions chez les enseignantes dans un sens à la fois positif et négatif. Le groupe des garçons d'origine haïtienne est celui avec lequel les enseignantes ont eu les rapports verbaux les plus fréquents et c'est aussi celui qui a été le plus fortement critiqué au sujet de son comportement. Il semble donc que les enseignantes de notre recherche aient perçu les garçons d'origine haïtienne comme ayant le plus de potentiel à être "dérangeants" -du moins au niveau comportemental- puisqu'elles leur posaient bon nombre de questions et que, par ailleurs, ces élèves étaient les plus critiqués dans la classe au sujet de leur comportement. Il est fort probable que cette tendance à utiliser les interactions comme mécanisme de "régulation" des comportements soit une stratégie dont les enseignantes de cette recherche ont fait usage avec les garçons d'origine haïtienne.

Une partie de la recension des écrits du début de la recherche soutient cette hypothèse. En effet, la méta-revue des écrits de Kedar Voivodas (1983) à partir des recherches de Silberman (1969), de Brophy et Good (1974), de Good et Brophy (1978), Willis et Brophy (1974), et Brophy et Evertson (1981) éclaire un peu au sujet des caractéristiques des élèves qui

influencent les interactions élèves-enseignant. Ces recherches démontrent, comme c'est le cas pour les élèves d'origine haïtienne, que les élèves qui reçoivent le plus de critiques, sont ceux que les enseignants perçoivent comme étant plus "défiants" et "agressifs" (et par le fait même plus dérangeants).

Dans cette recherche, ce sont donc les élèves d'origine haïtienne qui sont perçus comme étant potentiellement plus dérangeants puisque ce sont eux qui récoltent le plus grand pourcentage de remarques négatives et à l'intérieur de cette catégorie de race et d'ethnie, ce sont les garçons qui sont perçus comme ayant le plus besoin d'être "contrôlés". Mentionnons également que, bien que les enseignantes n'avaient pas l'impression d'avoir des comportements différents face aux élèves selon la race-ethnie et le sexe, elles ont elles-mêmes mentionné qu'il leur arrivait de poser des questions aux élèves pour contrôler leur comportement.

Une hypothèse d'ordre plus "affectif" est aussi plausible, à savoir que si les enseignantes ont des relations plus intenses avec leurs élèves d'origine haïtienne, c'est qu'elles ont des sentiments ambivalents envers ces derniers. Autrement dit, le fait que les enseignantes aient des réactions fortes, positives ou négatives, à l'égard des élèves d'origine haïtienne démontrerait que ces élèves provoquent des sentiments contradictoires chez elles. Elles voudraient qu'ils réussissent. Elles ont également un souci d'avoir un comportement très positif envers eux puisque, souvent, elles ont été sensibilisées aux méfaits d'une attitude discriminatoire. La présence de l'observatrice a pu d'ailleurs renforcer cet aspect. Cependant, ces enseignantes perçoivent aussi les élèves d'origine haïtienne comme étant plus dérangeants que les autres et elles sont importunées, voire rebutées, par certains éléments de leur comportement. Ces enseignantes nous ont

révélé qu'elles trouvaient parfois difficile de comprendre leurs élèves d'origine haïtienne qui, selon elles, ont de la difficulté à avoir une opinion, à s'exprimer directement et à entrer en contact avec les adultes. Elles soulignent aussi que ces élèves ont l'habitude de rapports "plus agressifs" avec leurs parents qui les battent à la maison, ce qui les rend plus agressifs sur la cour de récréation et même en classe. Nous toucherions là à des facteurs socio-culturels mais qui sont sans doute, dans l'imaginaire des enseignantes, indissociables de l'ethnie ou de la race.

Une partie du cadre théorique de Jacqueline Irvine, celui qui traite de la "synchronisation culturelle", offre un éclairage sur les "heurts" qui peuvent avoir lieu lorsque s'établissent les réseaux de communication entre enseignant blanc et élèves noirs dans la classe. La notion de "synchronisation culturelle" s'appuie sur les théories avancées par certains anthropologues et historiens américains à savoir que la culture des Noirs américains serait à bien des égards différente de celle des Américains blancs, ce qui aurait pour effet de rendre les interactions enseignant blanc et élèves noirs parfois difficiles. En fait, d'après Irvine, plus il y a complémentarité et connexion entre deux cultures, plus les interactions risquent d'être positives et, à l'inverse, moins il y a connexion et complémentarité, plus les interactions risquent d'être négatives. Rappelons que s'il est vrai que la transférabilité des écrits américains à la problématique des élèves d'origine haïtienne a ses limites, il n'en reste pas moins que, tel que nous l'avons mentionné dans la revue des écrits, ce sont actuellement les écrits disponibles qui se rapprochent le plus de la réalité des élèves noirs d'origine haïtienne au Québec.

Il est possible que les enseignantes observées aient des sentiments ambivalents à l'égard de leurs élèves d'origine haïtienne. Bien qu'elles

essaient de renforcer leurs meilleurs coups (leurs bonnes réponses), elles ont souvent de la difficulté à les comprendre et à entrer en contact avec eux, ce qui explique leurs réactions plus négatives lors des mauvais coups de ces élèves (mauvaises réponses ou comportements jugés inacceptables). Cette réalité pourrait être expliquée par le manque de synchronisation culturelle qui existe parfois entre les élèves d'origine haïtienne et les enseignants d'origine canadienne-française. Notons que cette explication d'origine culturelle ne s'applique pas seulement aux élèves de race et ou de culture différente et qu'elle peut s'appliquer à des individus de même race mais d'origine socio-culturelle différente. Cela n'enlève cependant pas à la pertinence d'évoquer une telle hypothèse dans les cas que nous avons observés.

Il est nécessaire de rappeler que le fait que l'observatrice soit Québécoise d'origine haïtienne a pu créer un biais dans le comportement des enseignantes puisque ces dernières avaient l'impression que nous venions observer si elles se comportaient de la même façon avec les élèves noirs qu'avec les élèves blancs. Si le comportement des enseignantes a effectivement été biaisé, l'on peut croire que ce biais les a poussées à avoir des interactions plus positives qu'en temps normal avec les élèves d'origine haïtienne. Ceci dit, malgré la possibilité que ce biais ait pu avoir un impact, les résultats des observations indiquent tout de même que les élèves d'origine haïtienne et surtout les garçons de cette origine sont nettement plus critiqués que les élèves d'origine canadienne-française. L'on peut penser que les commentaires négatifs ayant trait à leur comportement ou à leurs réponses auraient sûrement été formulés nonobstant le biais, par contre, une question qui restera sans réponse est de savoir si des

enseignantes non-informées de la nature de notre recherche auraient eu autant d'interactions positives avec les élèves d'origine haïtienne.

### **7.2- Hypothèses expliquant la nature des réponses aux questions posées par les enseignantes**

Une constatation d'un autre ordre mérite que l'on s'y attarde: dans les classes où nous faisons nos observations, les enseignantes posaient plus souvent qu'autrement des questions dont les élèves connaissaient les réponses. La question qui se pose est de savoir si elles faisaient cela sciemment ou si c'était le fruit du hasard. On peut penser que si cette tendance à poser des questions dont les élèves connaissent les réponses, dans les classes observées, n'était pas seulement le fruit du hasard, cela pourrait être dû au fait que le niveau de difficulté des questions avant, pendant ou après une période d'enseignement magistral n'est pas particulièrement élevé et que de manière générale les enseignants choisissent peut-être les élèves qu'ils croient ou qu'ils savent être capables de répondre aux questions qu'ils posent. Peut-être ces choix-là se font-ils parce que les périodes d'enseignement en grand groupe ne permettent pas toujours, facilement, de pousser trop loin dans la matière abordée.

Nous l'avons mentionné plus haut dans l'analyse (voir tableau V): les enseignantes de l'ensemble des groupes observés ont tendance à poser plus de questions aux élèves d'origine haïtienne. Par contre, il arrive plus souvent que les réponses à ces questions soient fausses ou que les élèves ne répondent pas et moins souvent qu'elles soient bonnes (voir tableau XIV). Autrement dit, la tendance à poser des questions auxquelles les élèves connaissent les réponses dans les groupes observés est moins forte dans le cas des élèves d'origine haïtienne. L'on peut se demander

pourquoi les élèves d'origine haïtienne ont eu plus de difficultés à répondre aux questions et pourquoi ils sont ceux qui ont laissé le plus souvent des questions sans réponse.

Tout d'abord, on peut émettre l'hypothèse que les enseignantes posent des questions de niveau de difficulté similaire à tous les élèves indépendamment de leur race-origine ethnique ou de leur sexe. Dans ce cas, le pourcentage de mauvaises réponses plus élevé des élèves d'origine haïtienne, s'expliquerait par leur niveau de maîtrise de la matière inférieur à celui de leurs camarades d'origine canadienne-française.

Si, par contre, les enseignantes calibrent le niveau de difficulté de leurs questions en fonction de la perception qu'elles ont de la capacité de bien répondre des élèves (donc de leurs attentes), l'hypothèse précédente ne peut plus expliquer le pourcentage de mauvaises réponses plus élevé chez les élèves d'origine haïtienne. Dans ce cas, ce phénomène pourrait être expliqué par l'hypothèse du manque de synchronisation culturelle entre l'élève d'origine haïtienne et son enseignante d'origine canadienne-française.

On peut penser que les élèves d'origine haïtienne sont inconfortables dans un processus d'interactions fondé sur un jeu question-réponse. Il ne faut pas oublier, tel que nous l'avons mentionné dans notre recension des écrits, que le dialogue et l'expression libre de son opinion devant l'adulte n'est pas chose courante pour beaucoup d'enfants d'origine haïtienne. Or, nous sommes dans un système scolaire qui justement prône une "idéologie du dialogue" (Hohl et Cohen-Emerique, 1999, p117). Alors que l'enseignant perçoit cette dynamique comme étant formatrice, l'élève d'origine haïtienne, au contraire, perçoit peut-être cela comme étant un jugement, une sommation et donc un risque qui l'amène à être prudent.

On peut également supposer que les enseignantes ont de la difficulté à jauger la maîtrise de la matière et la capacité de répondre des élèves d'origine haïtienne. Elles leur posent peut-être des questions plus difficiles qu'aux élèves d'origine canadienne-française. Là encore, l'hypothèse du manque de synchronisation culturelle entre l'élève d'origine haïtienne et son enseignante d'origine canadienne-française expliquerait ce phénomène.

## **Conclusion**

Nous avons tenté, dans le cadre de ce mémoire, d'explorer un élément de l'environnement scolaire des élèves d'origine haïtienne, à savoir la qualité et la quantité des interactions que ces élèves ont avec leur enseignant d'origine canadienne-française. Nous voulions déterminer si la race-origine ethnique des élèves d'origine haïtienne et secondairement, leur sexe pouvaient avoir un impact sur les interactions qu'ils ont avec ces enseignants. Notre but était d'observer l'effet de ces variables tout en étant consciente qu'en ce qui concerne la race, nos observations n'offriraient que des données partielles et des pistes de réflexion. En effet, nos analyses ne nous permettent pas de confirmer si c'est la variable "race" ou la variable "origine ethnique" qui est à l'origine de ce que nous avons observé. Nous avons pu cependant analyser l'effet conjugué de ces variables puisque l'élève d'origine haïtienne est non seulement d'origine différente que son enseignant et ses camarades d'origine canadienne-française mais qu'il est aussi d'une autre race.

Afin de déterminer la qualité et la quantité des interactions élèves d'origine haïtienne-enseignant d'origine canadienne-française, nous avons choisi un "pôle de comparaison": les interactions que ces mêmes enseignants avaient avec leurs élèves d'origine canadienne-française. De manière plus précise, nous avons tenté de répondre à la question de recherche suivante: Existe-t-il des différences dans la quantité et la qualité des interactions élèves noirs d'origine haïtienne-enseignant blanc d'origine canadienne française et élèves blancs d'origine canadienne- française et enseignant blanc d'origine canadienne-française?

Pourquoi avoir choisi de faire une telle recherche? En premier lieu, parce que la problématique de l'intégration scolaire à l'école primaire des

élèves d'origine haïtienne a été jusqu'à maintenant relativement peu explorée dans la littérature scientifique. Peut-être ceci est-il dû au fait que bien que la clientèle haïtienne représente aujourd'hui une proportion non négligeable de la clientèle immigrante totale du système scolaire montréalais, l'intégration de ces élèves dans les écoles reste tout de même un phénomène relativement récent. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les recherches auxquelles nous avons fait référence étaient d'origine américaine.

La deuxième raison pour laquelle nous avons choisi de faire cette recherche est que si l'on se penche sur les résultats scolaires des écoliers québécois d'origine haïtienne, l'on peut difficilement s'empêcher de constater que le bilan de l'intégration de ces élèves est loin d'être reluisant, du moins au niveau de leur rendement académique. En effet, bien que peu de recherches récentes se soient penchés sur la question, celles qui existent font état d'une situation plus que préoccupante puisque, dès le primaire, beaucoup de jeunes élèves d'origine haïtienne accusent des retards difficiles à rattraper. Comment ne pas s'inquiéter lorsque l'on connaît l'impact crucial de l'école primaire sur le cheminement scolaire futur des élèves. Des échecs à répétition au primaire laissent déjà entrevoir pour ces jeunes élèves d'origine haïtienne un avenir scolaire pour le moins chaotique qui risque même de se solder par un échec et un abandon précoce sans parler d'une image et d'une estime de soi pour le moins écorchées.

De manière générale, les chercheurs s'entendent pour dire qu'il existe trois types de facteurs principaux qui peuvent expliquer l'échec scolaire: les facteurs liés à l'enfant, ceux liés à l'environnement familial et social et, enfin, ceux liés à l'environnement scolaire. Devant la multitude de

recherches possibles, nous avons choisi de limiter notre mémoire à un élément important de l'environnement scolaire des élèves d'origine haïtienne, à savoir l'analyse de leurs interactions avec leur enseignant d'origine canadienne-française afin de voir le type et la fréquence de contact qu'ils entretiennent avec ces derniers. Nous pensons, comme les membres du Conseil Supérieur de l'Éducation le mentionnent dans leur avis contre l'abandon au secondaire (1996, p 25), que "le nombre et la qualité des interactions entre élèves et enseignants constituent un élément à examiner face à un élève qui risque d'échouer".

Nous avons limité notre recherche à l'étude des interactions en ne perdant pas de vue cependant que celles-ci sont un maillon d'une grande chaîne, celle de la dynamique du rendement scolaire. À ce titre, rappelons que le modèle sur le rendement académique des élèves noirs (Irvine, 1991) situait les interactions dans un cadre plus global et interactionniste qui tient compte des macro-processus, c'est-à-dire les phénomènes liés aux contextes social et institutionnel ainsi que des micro-processus, c'est-à-dire l'effet de la complémentarité des contextes socio-culturels des enseignants et des élèves (la synchronisation culturelle) et celui des attentes des enseignants, pour expliquer la nature des interactions enseignant-élèves. Il est important de remettre les interactions dans un contexte plus global pour bien illustrer à quel point elles font partie d'un ensemble large et complexe dont les éléments sont interreliés.

Afin de comparer les interactions que les enseignants avaient avec leurs élèves d'origine haïtienne ou canadienne-française, nous avons utilisé un outil quantitatif qui nous permettait d'observer le plus objectivement possible les interactions qui avaient lieu en classe. L'outil d'observation nous permettait de coder chaque fois qu'un enseignant avait un contact

verbal avec un élève concernant soit le contenu couvert en classe ou le comportement. Il permettait d'identifier l'ethnie-race et le sexe des élèves désignés pour répondre et la qualité des interactions des enseignants en fonction des réponses des élèves ou de leur comportement. Bien que le sexe n'était pas le facteur que nous étudions principalement, nous l'avons aussi observé afin de comprendre son impact lorsqu'il est conjugué avec celui des variables ethnie et race.

Une constatation majeure à laquelle nous sommes arrivée suite au dépouillement des résultats des grilles de codage est que les enseignantes observées interagissaient de manière différente avec les élèves selon leur race-origine ethnique et leur sexe. De manière plus spécifique, le traitement différentiel accordé aux élèves en fonction de leur race et de leur ethnie était à la fois favorable et défavorable en ce qui concerne les élèves d'origine haïtienne.

En effet, les résultats de la recherche dans les trois classes révèlent que les enseignantes avaient une tendance générale à avoir des interactions plus "intenses" avec les élèves d'origine haïtienne. Autant elles les félicitaient beaucoup plus souvent lorsque leurs réponses étaient justes, autant lorsque leurs réponses étaient fausses ils étaient plus souvent la cible de leurs critiques. Cette constatation est encore plus vraie dans le cas des garçons d'origine haïtienne qui, en proportion, étaient "surfélicités" pour leurs bonnes réponses et "surcritiqués" pour leurs mauvaises réponses et ce, de façon manifeste. Au niveau des interactions sur le comportement, nous avons remarqué que le groupe d'élèves d'origine haïtienne a été la cible d'un nombre de commentaires négatifs beaucoup plus élevé que la proportion qu'ils représentent dans le groupe d'élèves que nous observions. Cette constatation est particulièrement vraie dans le cas des garçons

d'origine haïtienne mais elle l'est aussi dans le cas des filles de cette même ethnie.

Cette tendance qu'ont eue les enseignantes de notre recherche à avoir des relations à la fois positives et négatives plus fréquentes avec les élèves d'origine haïtienne est certes surprenante et elle constitue la conclusion la plus originale de cette recherche. Bien que nous ayons essayé de trouver des pistes explicatives de ces résultats, il ne faut pas oublier que notre but premier était d'observer s'il y avait ou non des différences entre la quantité et la qualité des interactions des enseignants avec leurs élèves soit d'origine haïtienne ou canadienne française. Nous avons observé que oui.

Les commentaires des enseignantes qui ont participé à cette recherche renforcent chez nous l'idée que plusieurs intervenantes se sentent un peu démunies face à une clientèle qu'elles essaient tant bien que mal d'apprendre à connaître. Nous pensons que certains éléments de la problématique de l'échec scolaire des élèves d'origine haïtienne se situent peut-être au niveau des incompréhensions mutuelles élèves-intervenant qui seraient, entre autres, à l'origine des traitements différentiels que nous avons observés dans le cadre de cette recherche.

Expliquer ce phénomène nécessiterait des entrevues et des méthodes de recherches plus poussées qui pourraient certes faire l'objet d'une autre recherche mais qui sont à l'extérieur du cadre du présent mémoire. Nous avons fait une analyse descriptive des interactions entre enseignant d'origine canadienne-française et élèves d'origine haïtienne mais il n'était pas du domaine de ce mémoire de trouver les causes des phénomènes que nous observions. Notre but n'était pas non plus de démontrer l'impact des interactions enseignant-élèves sur la performance

scolaire des élèves d'origine haïtienne. Bien qu'il soit possible qu'il y ait un lien de cause à effet entre la performance en classe et la nature et la fréquence d'interaction avec le professeur- c'est ce que prouvent certaines études- il n'était pas du domaine de ce travail de démontrer ce lien.

Néanmoins, notre recherche a confirmé que, dans le cas des classes observées, les interactions enseignant-élèves variaient en fonction de la race-ethnie et du sexe des élèves. Ceci ouvre la porte à d'autres recherches qui pourront tenter de voir si ces résultats se répètent à une échelle plus large, de cerner les causes possibles des phénomènes observés et surtout d'analyser les impacts des interactions enseignant-élèves sur la performance scolaire des jeunes haïtiens

En guise de conclusion, il convient de rappeler à quel point il y a urgence d'apporter un éclairage nouveau à la problématique de l'intégration scolaire des élèves québécois d'origine haïtienne. Si peu de recherches se sont penchées sur cette question qu'il est nécessaire de le faire, surtout compte tenu des résultats scolaires plutôt alarmants de ces jeunes, dont font état les rares recherches qui ont étudié ce sujet. Nous avons voulu apporter une modeste contribution à l'élucidation de cette problématique. Espérons que notre étude pavera la voie à d'autres recherches puisque tant de questions se posent encore auxquelles nous n'avons pas trouvé réponse. Le surplus d'attention accordé aux élèves d'origine haïtienne a-t-il un impact bénéfique ou nuisible sur leur performance scolaire? La différence entre les interactions enseignant-élèves d'origine haïtienne et les interactions enseignant-élèves d'origine canadienne-française pourrait-elle être un des facteurs causant l'échec scolaire des haïtiens? Quels sont les comportements des élèves d'origine haïtienne ou de leurs enseignants qui influencent leur processus de

communication? Quelles sont les perceptions des élèves sur le processus d'interaction avec les enseignants? Quels termes les enseignants utilisent-ils pour définir les heurts dans les interactions? Quels sont les impacts de ces heurts sur les attentes des enseignants? Voilà autant de questions qui pourraient faire l'objet de nouvelles recherches.

## Bibliographie

AARON, R. et POWELL, G. 1982. "Feedback Practices as a Function of Teacher and Pupil Race During Reading Groups Instruction." *Journal of Negro Education* 51, 50-59.

ABOTSI-KALEDJI, A. D. 1986. "L'intégration sociale et scolaire de jeunes immigrants haïtiens: le problème des valeurs socio-culturelles." (M.A.), Université du Québec à Montréal.

BAKER, S.H. 1973. "Teacher Effectiveness and Social Class as Factors in Teacher Expectancy Effects on Pupils' Scholastic Achievement." (Ph.D.), Clark University.

BARATZ, J.C. 1986. *Black Participation in the Teacher Pool*. New York, New York: Carnegie Corporation.

BARNES, W.J. 1978. "Student-Teacher Dyadic Interaction in Desegregated High School Classrooms." *Western Journal of Black Studies* 2, 132-37.

BARON, R.M., TOM, D.Y. et COOPER, H.M. 1985. "Social Class, Race, and Teacher Expectations." dans DUSEK, J. (ed.). *Teacher Expectancies*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 251-69.

BEAUCHESNE, A. 1991. *Éducation et pédagogie interculturelles, 2e livret: Perspectives théoriques*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

BENNETT, C. 1986. *Comprehensive Multicultural Education*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

- , 1980. "Student Initiated Interaction as an Indicator of Interracial Acceptance." *Journal of Classroom Interaction* 15, 1-10.
- BERTHELOT, J. 1990. *Apprendre à vivre ensemble*. Montréal, Québec: Commission des écoles catholiques de Montréal.
- BOYKIN, A.W. 1986. "The Triple Quandary and the Schooling of Afro-American Children." dans NEISSER, U. *The School Achievement of Minority Children*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 57-92.
- BRADLEY, L. A. et BRADLEY, G.W. 1977. "The Academic Achievement of Black Students in Desegregated Schools." Dans *Review of Educational Research* 47, 399-449.
- BRATTESANI, K.A., WEINSTEIN, R.S., et MARSHALL, H.H. 1984. "Student Perceptions of Differential Teacher Treatment as Moderators of Teacher Expectation Effects." *Journal of Educational Psychology* 76, 236-47.
- BRAUN, C. 1976. "Teacher Expectations: Sociopsychological Dynamic." *Review of Educational Research* 46, 185-213.
- BROPHY, J., et EVERTSON, C.M. 1981. *Student Characteristics and Teaching*. New York, New York: Longman Press.
- BROPHY, J. et GOOD, T. 1974. *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- , 1970. "Teachers' Communications of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data." *Journal of Educational Psychology* 61, 356-74.

BROWN, W., PAYNE, L., LANKEWICH, L., et CORNELL, J. 1970. "Praise, Criticism, and Race." *Elementary School Journal* 70, 373-77.

BYERS, P. et Byers, H. 1972. "Non-Verbal Communication in the Education of Children." dans CAZDEN, C., JOHN, V. et HYMES, D. *Function of Language in the Classroom*. New York, New York: Teachers College Press. 3-31.

CAMILLERI, C. 1985. "La rencontre de la culture anthropologique et de l'éducation." in *Anthropologie culturelle et éducation*, 8-45.

Commission des écoles catholiques de Montréal. 1986. *Orientation de la C.E.C.M. en regard de l'éducation interculturelle*. Montréal, Québec: Commission des écoles catholiques de Montréal.

----- . 1982. *Recherche sur le retard scolaire des jeunes immigrants*. Montréal, Québec: Commission des écoles catholiques de Montréal.

Commission des écoles protestantes du grand Montréal. 1988. *Une approche multiculturelle et multiraciale à l'éducation dans l'écoles de la commission des écoles protestantes du Grand Montréal*. Montréal, Québec: Commission des écoles protestantes du Grand Montréal.

CHILDREN DEFENSE FUND. 1985. *Black and White Children in America: Key Facts*. Washington, D.C.: Children Defense Fund.

COLEMAN, J. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Office of Education.

COLLEGE BOARD. 1985. *Equality and Excellence: The Educational Status of Black Americans*. New York, New York: College Board.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. 1995. *La situation des hommes d'origine haïtienne de la région de Montréal*. Québec, Québec: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.

------. 1990. *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Québec, Québec: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTRÉAL. 1994. *Classification des écoles primaires selon l'ordre décroissant de l'indice de défavorisation*. Montréal, Québec: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

------. 1994. *Répartition des élèves selon leur pays d'origine et celui de leurs parents et selon la langue, pour les huit commissions scolaires de l'île de Montréal, 1993-1994*. Montréal, Québec: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

------. 1993. *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves, 1992-1993 et 1993-1994*. Montréal, Québec: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1996. *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*. Québec, Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

CORNBLETH, C. et KORTH, W. 1980. "Teacher Perceptions and Teacher-Student Interaction in Integrated Classrooms." *Journal of Experimental Education* 48, 259-63.

DARLING-HAMMOND, L. 1994. "Performance-Based Assessment and Educational Equity." *Harvard Educational Review* 64/1, 5-30.

DIEUDONNÉ, I. 1987. *Intervenir auprès de la clientèle d'origine haïtienne dans le cadre de la protection de la jeunesse*. Montréal, Québec: Les Centres Jeunesse de Montréal.

DOUYON, E. 1996. *Les jeunes haïtiens et les gangs de rue*. Montréal, Québec.

DUSEK, J.B. et JOSEPH, G. 1985. "The Bases of Teacher Expectancies." dans DUSEK, J. (ed.). *Teacher Expectancies*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 229-50.

ERICKSON, F. 1987. "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement." *Anthropology and Education Quarterly* 18/4, 335-356.

ESTINVIL, M. 1993. *Population haïtienne dans les écoles de la CEPGM, année scolaire 1992-1993*. Montréal, Québec: Commission des écoles protestantes du grand Montréal.

GOOD, T. 1981. "Teacher Expectations and Student Perceptions: A Decade of Research." *Educational Leadership* 38, 415-22.

-----, 1970. "Which Pupils do Teachers Call On?" *Elementary School Journal* 70, 190-98.

GOOD, T., et BROPHY, J. 1978. *Looking in Classrooms*. New York, New York: Harper and Row.

GOOD, T., et DEMBO, M. 1973. "Teacher Expectations: Self-Report Data." *School Review* 81, 247-53.

GOUPIL, G. 1990. *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville, Québec: Gaetan Morin.

HANNOUN, H. 1987. *Les Ghettos de l'école: Pour une éducation interculturelle*. Paris, France: Les éditions ESF.

HAWLEY, D. et SMYLIE, M. 1988. "The Contribution of School Desegregation to Academic Achievement and Racial Integration." Dans Katz, P. et Taylor, D. (eds.) *Eliminating Racism*. New York, New York: Plenum Press. 281-301.

HEATH, S.B. 1982. "Questioning at Home and at School: A Comparative Study." dans SPINDLER, G. *Doing Ethnography: Educational Anthropology in Action*. New York, New York: Holt, Rinehart and Winston. 102-31.

HERSKOVITS, M.J. 1958. *The Myth of the Negro Past*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.

HILLMAN, S.B. et DAVENPORT, G.G. 1978. "Teacher-Student Interactions in Desegregated Schools." *Journal of Educational Psychology* 70, 545-53.

HOHL, J. et COHEN-EMERIQUE, M. 1999. "La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle: le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu." *Canadian Ethnic Studies* 21/1, 106-123.

HOHL, J. et NORMAND, M. 1997. "La gestion de la diversité et des conflits de valeurs entre les écoles et les familles immigrantes." Dans GARNIER et ROUGUETTE, M.L. (directeurs). À paraître. *Représentations sociales et éducation*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles. 53-78.

HOHL, J. et al. 1996. *Apprendre à la maternelle*. Montréal, Québec: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

HOHL, J. et al. 1993. *Réussir dès la maternelle*. Montréal, Québec: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

HOHL, J. 1993. "Les relations enseignantes-parents en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations." *P.R.I.S.M.E.* 3 (Printemps), 396-409.

----- . 1985 (1982). *Les enfants n'aiment pas la pédagogie.* Montréal, Québec: Éditions Saint-Martin.

IRVINE, J.J. 1990. *Black Students and School Failure: Policies, Practices, and Prescriptions.* Westport, Connecticut: Greenwood Press.

----- . 1988. "Teacher Race as a Factor in Black Students' Achievement." Présenté a la réunion de la American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans.

----- . 1986. "Teacher-Student Interactions: Effects of Student Race, Sex, and Grade Level." *Journal of Educational Psychology* 78, 14-21.

JACKSON, P. et LAHADERNE, H. 1967. "Inequalities of Teacher-Pupil Contacts." *Psychology in the Schools* 4, 204-11.

JEAN VERNET, P. 1987. "Répartition sectorielle et occupationnelle des travailleurs haïtiens sur le marché du travail à Montréal." (M.A.), Université du Québec à Montréal.

KEDAR-VOIVODAS, G. 1983. "The Impact of Elementary Children's School Roles and Sex Roles on Teacher Attitudes: An Interactional Analysis." *Review of Educational Research* 53, 415-37.

KLEINFELD, J. 1972. "The Realtive Importance of Teachers and Parents in the Formation of Negro and White Students' Academic Self-Concept." *Journal of Educational Research* 65, 211-12.

- KRUPCZAK, W.P. 1972. "Relationship Among Student Self-Concept of Academic Ability, Teacher Perception of Student Academic Ability Achievement." (Ph.D.), University of Miami.
- LOUIS, M.-A. 1988. "L'image de soi et l'échec scolaire des enfants d'immigrés haïtiens à l'école québécoise." (M.A.), Université de Montréal.
- MAUGILLE, S. 1996. "Identité et délinquance chez les jeunes québécois d'origine haïtienne." (M.A.), Université de Montréal.
- Mc ANDREW, M. 1991. *La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal*. Projet de recherche FCAR non publié.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. 1982. *High School and Beyond*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- OGBU, J. 1988. "Class Stratification, Racial Stratification, and Schooling." dans WEIS, L. *Class, Race, and Gender in American Education*. Albany, New York: State University of New York Press. 163-82.
- . 1987. "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation." *Anthropology and Education Quarterly* 18/4, 312-334.
- . 1978. *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York, New York: Academic Press.
- OLLIVIER, É. 1980. "Sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire" *Collectif Paroles* 3, janvier-février, 17-24.

PERRENOUD, P. 1985. *De quoi l'excellence scolaire est-elle faite? Réflexions sur la nature de l'inégalité sociale devant l'école.* Genève, Suisse: Service de la recherche sociologique.

PIERRE-JACQUES, C. 1984. "L'élève haïtien et l'école québécoise" *Québec Français*, mars, 63-67.

----- . 1982. *Enfants de migrants haïtiens en Amérique du Nord.* Actes du colloque d'octobre 1981. Montréal, Québec: Centre de recherche Caraïbes.

----- . 1982. *Le jeune Haïtien et l'école québécoise.* Montréal, Québec: Centre de Recherche Caraïbes.

RENAUD, F., DUVAL, N., DUGUAY, M-F, et VÉZINA, M-C. 1989. *Identification de la situation et des besoins chez les jeunes Haïtiens de la région nord de Montréal.* Montréal, Québec: La maison des jeunes L'ouverture.

RIST, R.C. 1987. "Do Teachers Count in the Lives of Children?" *Educational Researcher* 16, 41-42.

----- . 1970. "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling and Ghetto Education." *Harvard Educational Review* 40, 411-51.

ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development.* New York, New York: Holt, Rinehart and Winston.

RUBOVITS, P.C. et MAEHR, M. 1973. "Pygmalion Black and White." *Journal of Personality and Social Psychology* 25, 210-18.

SILBERMAN, M. 1969. "Behavioral Expectations of Teachers' Attitudes Toward Elementary School Students." *Journal of Educational Psychology* 60, 402-07.

SIMPSON, A.W. et ERICKSON, M.T. 1983. "Teachers' Verbal and Non-Verbal Communication Patterns as a Function of Teacher Race, Student Gender, and Student Race." *American Educational Research Journal* 20, 183-98.

SNYDER, M. 1982. "Self-Fulfilling Stereotypes." *Psychology Today* 16, 60-68.

SOLOMON, R.P. 1988. "Black Cultural Forms in Schools: A Cross National Comparison." dans WEIS, L. *Class, Race, and Gender in American Education*. Albany, New York: State University of New York Press. 249-65.

WEINSTEIN, R.S. 1985. "Student Mediation of Classroom Expectancy Effects." dans DUSEK, J. (ed.). *Teacher Expectancies*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 329-50.

WIEVIORKA, M. 1993. *La démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité*. Paris, France: Éditions La découverte.

----- . 1991. *L'espace du racisme*. Paris, France: Seuil.

WILLIS, S., et BROPHY, J. 1974. "Origins of Teachers' Attitudes Toward Young Children." *Journal of Educational Psychology* 66, 520-29.

**Annexes**



## Annexe 2

xv

### Liste des questions d'entrevue

Question 1- Comment choisissez-vous les élèves pour répondre en classe?

Question 2- Avez-vous l'impression d'avoir des interactions plus ou moins fréquentes avec les élèves d'origine canadienne-française ou haïtienne?

Question 3- Avez-vous l'impression d'avoir des interactions plus ou moins fréquentes avec les élèves de sexe masculin ou féminin?

Question 4- Pouvez-vous dire de quel milieu socio-économique proviennent chacun des élèves de votre classe?